

Masteroppgave

En kvalitativ studie av:

”Hvilke mulige faktorer kan være med på å påvirke
selvopfattelsen til barn med spesifikke språkvansker i
barneskolen?”

av

Camilla Moen Libæk

Sammendrag

Dette prosjektet er en kvalitativ studie som baserer seg på intervju med fem foreldre til barn i alderen 9-13 år som er diagnostisert med spesifikke språkvansker. Prosjektet har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Følgende problemstilling belyses:

Hvilke mulige faktorer kan være med å påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker i barneskolen?

Prosjektet er en empirisk undersøkelse der jeg gjennom forskningsspørsmål og utvalgt teori belyser og behandler de fenomenene som informantene beskriver.

Grunntanken bak prosjektet er at kommunikasjon og språk er et grunnleggende behov for oss mennesker, både sett i forhold til dannelsen av selv'et og selvoppfatning. Språket høye status og makt vektlegges på mange av de arenaene som mennesket ferdes – både når vi er sammen med venner, på fritidsaktiviteter og i skolesammenheng. De forventningene som samfunnet og andre mennesker stiller på disse arenaene er høye – spesielt til det språklige aspektet.

Mennesket vil føle på disse forventningene og vurdere seg selv deretter.

Prosjektet søker å bidra med innsikt og forståelse for hvorfor og hvordan det er viktig å legge til rette for gode erfaringer og mestring for barn med spesifikke språkvansker. Det vises også at samfunnet må ha toleranse for at vi mennesker er forskjellige. Konsekvensen av at faktorer som legger grunnlag for selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker blir avdekket, er at det pedagogiske ansvaret for positiv påvirkning kan identifiseres. Funnene i prosjektet kan ikke generaliseres, men de viser akkurat disse foreldrenes oppfattelse av forholdet mellom spesifikke språkvansker og selvoppfattelse hos deres barn.

De refleksjonene som jeg har gjort underveis vil påvirke og ha stor betydning for min egen yrkesutøvelse.

Førord:

Arbeidet med masterstudiet i spesialpedagogikk, med fordypning i språk, lesing og skriving, har vært en lærerik, givende, interessant og krevende prosess.

Jeg vil takke mine fem informanter som var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Jeg har stor respekt for deres tillit og åpenhet som de har vist meg. Uten de hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Synnøve Myklestad. Hennes engasjement, kunnskaper, erfaringer, vurderinger og råd har vært til stor nytte. Tusen takk!

Jeg vil også rette en stor takk til mine nærmeste for deres nysgjerrighet og interessante spørsmål gjennom hele prosessen. Uten deres tilbakemeldinger og oppmuntringer hadde jeg ikke hatt like stor mulighet til å gjennomføre dette prosjektet.

En helt spesiell takk til trekløveret mitt, Marcus, Leander og Stig Rune. Takk for at dere har vært tålmodige og ikke minst gitt meg bakkekontakt når det har stormet som mest. Takk for at dere har oppmuntret meg til å stå løpet ut.

Fåberg, 12. mai 2017

Camilla Moen Libæk

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål med prosjektet.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning	4
1.4 Oppbyggingen av oppgaven.....	4
2. Teori del.....	6
2.1 Språk og kommunikasjon.....	6
2.1.1 Tilegnelsen av språk.....	7
2.1.2 Språkvansker	11
2.1.3. Spesifikke språkvansker.....	13
2.1.3.1. Kriterier for diagnostisering av spesifikke språkvansker.....	14
2.1.3.2 Årsaker til spesifikke språkvansker	16
2.1.3.3 Undergrupper av spesifikke språkvansker	18
2.2 Språk – dannelsen av selv’et og selvoppfattelse	19
2.2.1 Dannelsen av selv’et.....	19
2.2.1.1 «I» og «me».....	20
2.2.1.2 Virkeliggjøringen av selv’et.....	21
2.2.2 Selvoppfattelse	23
2.2.2.1 Selvoppfattelsesbegrepet.....	23
2.2.3 Hvordan selvoppfattelsen utvikles og påvirkes	24
2.2.3.1 Selvvurderingstradisjonen.....	25
2.2.3.2 Forventningstradisjonen.....	28
2.2.4 Dimensjoner av selvoppfattelse	32
2.3 Sosiokulturelt perspektiv	34
3. Metodisk del.....	37
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	37
3.2 Valg av forskningstilnærming og metode.....	38
3.3 Kvalitativ metode	39
3.3.1 Kvalitative intervju som metode	39
3.4 Utvalg	40
3.4.1 Utvalgskriterier.....	40
3.4.2 Rekruttering av informanter	41
3.4.3 Presentasjon av utvalget.....	41
3.5 Intervjuguiden	42
3.6 Forskningsspørsmål.....	44
3.7 Gjennomføring av forskningsintervjuene	45
3.8 Transkribering	47

3.9	Analyse og tolkning av forskningsintervjuene.....	47
3.10	Reliabilitet og validitet	48
3.11	Etiske sider	49
4.	Presentasjon av data.....	52
4.1	Data knyttet til tema 1: Interesser	52
4.2	Data knyttet til tema 2: Venner/sosialt.....	55
4.3	Data knyttet til tema 3: Skolesituasjon.....	58
4.4	Data knyttet til tema 4: Forventninger	63
5.	Resultater, analyse og drøfting.....	69
5.1	Analyse og drøftinger av data fra tema 1 – Interesser	70
5.1.1	Andres vurderinger.....	70
5.1.2	Sosial sammenligning	71
5.1.3	Selvattribusjon.....	72
5.1.4	Psykologisk sentralitet.....	74
5.2	Analyse og drøftinger av data fra tema 2 – Venner/sosialt.....	75
5.2.1	Andres vurderinger og psykologisk sentralitet	75
5.2.2	Sosial sammenligning	76
5.2.3	Selvattribusjon.....	77
5.3	Analyse og drøftinger av data fra tema 3 - Skolesituasjon	78
5.3.1	Andres vurderinger.....	78
5.3.2	Sosial sammenligning	79
5.3.3	Selvattribusjon.....	80
5.3.4	Psykologisk sentralitet.....	82
5.4	Analyse og drøfting av data fra tema 4 - Forventninger.....	83
5.4.1	Mestringserfaringer	83
5.4.2	Andres eksempler.....	85
5.4.3	Verbal overtalelse.....	86
5.4.4	Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	88
6.	Refleksjon over funn.....	90
7.	Litteraturliste.....	93
8.	Vedlegg.....	98
	Vedlegg 1	98
	Vedlegg 2	99
	Vedlegg 3	100
	Vedlegg 4	101

1. Innledning

Noe av det viktigste som skjer med oss mennesker er å utvikle et språk. Gjennom språket lærer vi å kjenne og forstå oss selv og andre, og det er med på å sortere og reflektere over tankene våre. Språk er som en bro mellom oss mennesker. Det er språket som er med på å gjøre noe felles mellom oss mennesker og det samfunnet og miljøet vi lever i. Språket er med å hjelpe oss til å forstå og være i samspill med omgivelsene rundt oss. Men hva skjer med oss mennesker hvis språket ikke tilfredsstiller de kravene som samfunnet og miljøet har og vi ikke får til dette fellesskapet sammen med andre? Det er ikke bare at det blir et språklig problem, men det kan påvirke hele livssituasjonen. Det er ikke sikkert at man selv forstår at det er vansker med språket som ligger til grunn, men opplevelsen og erfaringene av å ikke henge med de andre på forskjellige arenaer som i samtaler, lek og skolerelaterte situasjoner merkes. Dette er noe som kan påvirke mennesket både emosjonelt og intellektuelt og ikke minst selvpoppfattelsen.

Et gjennomgående tema for oppgaven er hvordan erfaringer på forskjellige arenaer kan påvirke menneskets oppfattelse av seg selv, livet og omverden. Det teoretiske grunnlaget ligger forankret i menneskets grunnleggende behov for kommunikasjon sett i forhold til sosiale interaksjoner. Herunder presenteres også teori rundt språk, spesifikke språkvansker, dannelsen av selv'et, selvpoppfattelse og et sosiokulturelt perspektiv på utvikling.

1.1 Bakgrunn og formål med prosjektet

Gjennom studier har språk og språkvansker blitt et tema jeg har fått stor interesse for. Dette er områder som jeg er nysgjerrig på og ønsker å undersøke grundigere. Dette vil forhåpentligvis gjøre meg bedre rustet til å fange opp og følge opp barn med språkvansker som fremtidig spesialpedagog.

Språk og språkvansker er et viktig og aktuelt tema. Språket er en viktig del av menneskets liv. Det er viktig at språkvansker blir oppdaget tidlig og på denne måten gi den oppfølgingen, hjelpen og omsorgen vi vet barnet trenger. Vi vet at det er mange barn som lever i stillhet med og kanskje lider under språkvanskene sine. I snitt vil det cirka være ett barn i hver klasse som har språkvansker og dette gir grunn til refleksjon, spesielt med tanke på tilleggs vansker som kan utvikles.

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) blir det definert noen grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene regnes som grunnleggende for utvikling og læring i alle trinn og i alle fag.

Disse ferdighetene er:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Videre står det at opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet, både praktisk, sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). I dette ilegges det at skolen skal vektlegge barnets personlige og sosiale utvikling. Det og skulle tilegne seg disse grunnleggende ferdighetene understreker betydningen av å ha et godt fungerende språk og for barn med spesifikke språkvansker kan det by på utfordringer. Det å ha en språkvanske hvor man strever med å forstå og eller bruke språket kan være med på å påvirke deres muligheter til utvikling og læring, spesielt i forhold til et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling der språkets makt og høye status blir vektlagt. Det vil også påvirke deres livssituasjon på andre områder, både sosialt og interesser. De vurderingene andre mennesker og barnet selv gjør på de arenaene som oppleves som viktige, vil påvirke selvoppfattelsen til barnet. Derfor er det viktig å identifisere barn med språkvansker tidlig, slik at man kan sette inn gode og effektive tiltak.

1.2 Problemstilling

Tema for prosjektet er spesifikke språkvansker og selvoppfattelse. I dette ligger tanken om at språk og kommunikasjon er et grunnleggende behov for oss mennesker. Det jeg vil undersøke er om selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker blir påvirket av vansken deres.

Problemstilling er som følgende:

Hvilke mulige faktorer er med på å påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker i barneskolen?

Problemstillingen er av en åpen art og formuleringen «Hvilke mulige årsaker» kan referere til uendelig mye. Derfor har jeg gjennom teori og forskningsspørsmål konkretisert hva som kan legges i denne formuleringen. For å avgrense, konkretisere og deretter besvare problemstillingen har jeg utarbeidet 4 forskningsspørsmål. Disse 4 forskningsspørsmålene er forankret i Skaalvik og Skaalvik sine dimensjoner av selvoppfattelse.

Forskningsspørsmålene lyder som følgende:

1. Hvilken rolle spiller den spesifikke språkvansken på et barns fysiske selvoppfatning?
2. Hvordan kan en spesifikk språkvanske påvirke et barns sosiale selvoppfatning?
3. Hvordan kan et barns intellektuelle og akademiske selvoppfatning påvirkes av den spesifikke språkvansken?
4. Hvilken innvirkning har forventinger til barna på barnets selvoppfatning?

Det er gjort forskning på diagnosen spesifikke språkvansker både internasjonalt og nasjonalt og det er spesielt Bishop, Ottem og Lian som har pekt seg ut. Videre har Ottem, sammen med Thorseng, Duna og Green gjennomført i 2002 forskning på området spesifikke språkvansker og psykisk helse. Denne studien ble gjennomført ved Bredtvet Kompetansesenter, Statped. Resultatet viser at 60% av barna i undersøkelsen har problemer med det psykiske og emosjonelle aspektet. Dette er høyere skårer enn hva som er forventet i befolkningen.

1.3 Avgrensning

I prosjektet er det foreldrene til barn mellom 9 - 13 år som deltok i undersøkelsen. Disse barna har spesifikke språkvansker som sin primærvanske.

Jeg omtaler alle disse barna som barn. Dette er i tråd med Barnekonvensjonens berettelse av at barn er personer i aldersspennet 0-18 år (FN'S Barnekonvensjon, 1989).

Som avgrensning av prosjektet vil jeg undersøke ytre sosiokulturelle faktorer som kan være med på å påvirke selvoppfattelsen. *Selvvurderingstradisjonen*, som er en del av Skaalvik og Skaalviks inndeling av hvordan selvoppfattelsen dannes og påvirkes, vektlegger nettopp dette med ytre forhold i det sosiale miljøet. Som en egen del av prosjektet vil jeg også undersøke foreldrenes forventinger til fenomenet. Disse blir drøftet og analysert på grunnlag av *forventingstradisjonen*, som er den andre inndelingen til Skaalvik og Skaalvik av hvordan selvoppfattelsen dannes og påvirkes.

1.4 Oppbyggingen av oppgaven

Opgaven starter med innledning og redegjørelse av problemstillingen. Videre følger kapittel 2 som tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Første del av dette kapitlet starter med det grunnleggende rundt språk og kommunikasjon, og viktigheten av dette for alle mennesker. Videre tar jeg for meg aspekter ved tilegnelsen av språket som er billedlig knyttet til en modell av et tre. Spesifikke språkvansker blir videre grundig gjennomgått. Her hviler min teori i hovedsak på forskning som Bishop, samt Ottem og Lian har gjennomført. Neste del av kapittel 2 er knyttet til språk og dannelsen av selv'et og selvoppfattelse. I denne delen blir dannelsen av selv'et bli presentert ut fra Mead sine teorier. Skaalvik og Skaalviks forskning og lange erfaring rundt hva selvoppfattelsen er, hvordan den utvikles og påvirkes blir deretter presentert. I siste delen av kapittel 2 blir et sosiokulturelt perspektiv på utvikling presentert. Her er det Säljös teorier som blir løftet frem. Valg av teoretikere er blitt gjort på grunn av deres sentrale bidragsytelse innen forskning og teorier på aktuelle områder.

I kapitel 3 rettes blikket inn mot forskningsprosessen. Først drøftes metode og fremgangsmåte i min egen forskning. Videre redegjøres det for kvalitative intervju som metode innen kvalitativ forskning. Den kvalitative undersøkelsen baseres på 3 intervjuer med foreldre som har barn i alderen 9-13 år med diagnosen spesifikke språkvansker.

Årsaken til valg av forskningsmetode lå i ønsket om å få et nyansert og grundig bilde på foreldrenes opplevelse av deres barns selvoppfattelse på utvalgte områder. Videre blir det gitt en presentasjon av informantene. Deretter gjennomgås intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt i dette kapitlet blir begreper som validitet, reliabilitet og etiske sider løftet frem.

I kapittel 4 blir data presentert fortløpende med samme struktur som intervjuguiden og forskningsspørsmålene. Disse dataene blir deretter i kapittel 5 analysert og drøftet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og i gitt teori. De tre første av forskningsspørsmålene er knyttet til selvvurderingstradisjonen, mens det siste forskningsspørsmålet er knyttet til forventningstradisjonen.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 reflektere over funn som er kommet frem i dette prosjektet.

2. Teori del

For å kunne belyse prosjektets tema, starter jeg dette kapittelet med å redegjør for hva kommunikasjon og språk er og viktigheten av dette i menneskets liv. Videre blir hva språk er og dets komplekse sammensetning billedlig belyst ved hjelp av Law sin teori. Videre blir fenomenet spesifikke språkvansker grundig gjennomgått. I neste del blir sammenhengen mellom viktigheten av å ha et godt fungerende språk sett i forhold til dannelsen av selv'et og selvoppfattelse løftet frem. I siste del blir sosiokulturelt perspektiv på utvikling belyst, der språkets sterke posisjon og makt i samfunnet blir fremhevet.

2.1 Språk og kommunikasjon

Vi voksne følger barns språk- og kommunikasjonsutvikling med stor interesse og entusiasme. Når et nytt liv fødes blir vi mennesker ofte «fortryllet» i dette nye vesenet og uten at vi kanskje er klar over det selv – tilpasser vi kommunikasjonen vår til dette lille vesenet, ved at vi lysner stemmen når vi småprater med dem og i spenning venter vi på små tilbakemeldinger i form av lyder eller bevegelser. Vi rekker gjerne tunge og barnet rekker kanskje tunge tilbake. Samspillet som utarter seg mellom menneskene er fasinereende og er starten på et videre samspill som blant annet blir viktig for den videre språkutvikling. Men det er ikke alltid denne utviklingen foregår som forventet og den «gode» følelsen i magen, kan bli erstattet med bekymring. Som regel foregår språkutviklingen innenfor hva som betegnes som «normalt», mens andre ganger strever barnet og det kommer ikke like naturlig. Dette kan for noen skape store vansker og det oppleves vanskelig for både barnet og de andre i omgivelsene. Språk er så viktig for oss mennesker – på alle arenaer og en forsinket språkutvikling vil berøre den det gjelder sin livssituasjon (Rygvold, 2004).

Barnet har et medfødt grunnlag og driv til å søke samspill og tilhørighet. I begynnelsen vil dette være sammen med sine omsorgspersoner, der samspillet er preget av et gjensidig gi og ta forhold med gjensidig oppfølging og utfylling. Bråten omtaler dette som protodialog og mener dette samspillet, som kan ligne en dialogisk dans, har likhetstrekk med verbal dialog (2007). «Det er en gjensidig utfylling og oppfølging av hverandres uttrykk og bevegelser, og der begge – barnet og den voksne – venter på tur i et finstemt samspill som smetter inn i hverandres uttrykksrekker uten avbrudd eller kollisjoner» (Båten, 2004, s. 38). Affektiv innstemming vil også være et tydelig kjennetegn på protodialogen. Dette bærer preg av samstemte følelser som er tilstede i disse felles opplevelsene. Videre vil det

mellom partene ses en gjensidig oppfølging samt utfylling av uttrykk og bevegelser. Samtidig vil også spedbarnet imitere den andre (Bråten, 2004). Desto yngre spedbarnet er – desto mer tid trenger det til å imitere og vær tilstede i dette samspillet. Den voksne sitt toneleie er en viktig forutsetning for at samspillet ikke skal påvirkes. Dette kaller Bråten for motherese. Dette er et begrep som brukes til å beskrive det spesielle tonefallet, stemmeleiet og variasjonen i melodiene som er i samtalen mellom spedbarnet og den voksne (2007). For at dette samspillet skal utarte seg på best mulig måte, er det viktig at den voksne gjennom sin sensitivitet kan vurdere hva spedbarnet foretrekker av stimuli og når det rett og slett har fått nok. Dette er viktig for vårt emosjonelle og sosiale aspekt (Høigård, 2006). Denne inntoningen gjør at følelsesmessige indre tilstander kan formidles og deles mellom spedbarnet og omsorgspersonen (Stern, 2003). Dette er menneskelige kapasiteter som ligger til grunn i oss alle. Etter hvert som barnet blir større er det det verbale språket som tar overhånd som middel for kommunikasjon mellom mennesker.

Kommunikasjon er et vidt begrep og kommunikasjon kan være så mangt. Kommunikasjon handler om «å gjøre noe felles» (Hagtvet, 2010, s.61). Dette gjerne gjennom komponenter som ord, stemme, ansiktsuttrykk, gester, blick og kroppsspråk. Språk er blitt definert på mange forskjellige måter, men Uri beskriver det på denne måten: ”Språk er systemer av regler for danning av ytringer. Disse systemene er felles for en gruppe mennesker, men forskjellige fra samfunn til samfunn” (2004, s.13). Vi mennesker er sosiale vesener som har et stort behov for å uttrykke oss, både for å bli forstått og å forstå det andre uttrykker til oss. Det er gjennom språket vi uttrykker oss. Etter hvert er det talespråket som tar over i kommunikasjonen og samspillet mellom mennesker (Bråten, 2007). Ordene og språket er den mest kraftfulle komponenten. Det gjør oss til en del av et fellesskap her og må, og andre situasjoner der hvor vi kan løftes ut av konkrete situasjoner og sammen med andre mennesker reflektere og fabulere rundt mer abstrakte tema. Ved å skape noe sammen, er språk og ordene med på å skape vår identitet. Gjennom språk og kommunikasjonen vil samspillet mellom mennesker utvikles og er dermed en essensiell brikke helt fra spedbarnsalderen (Bråten, 2007).

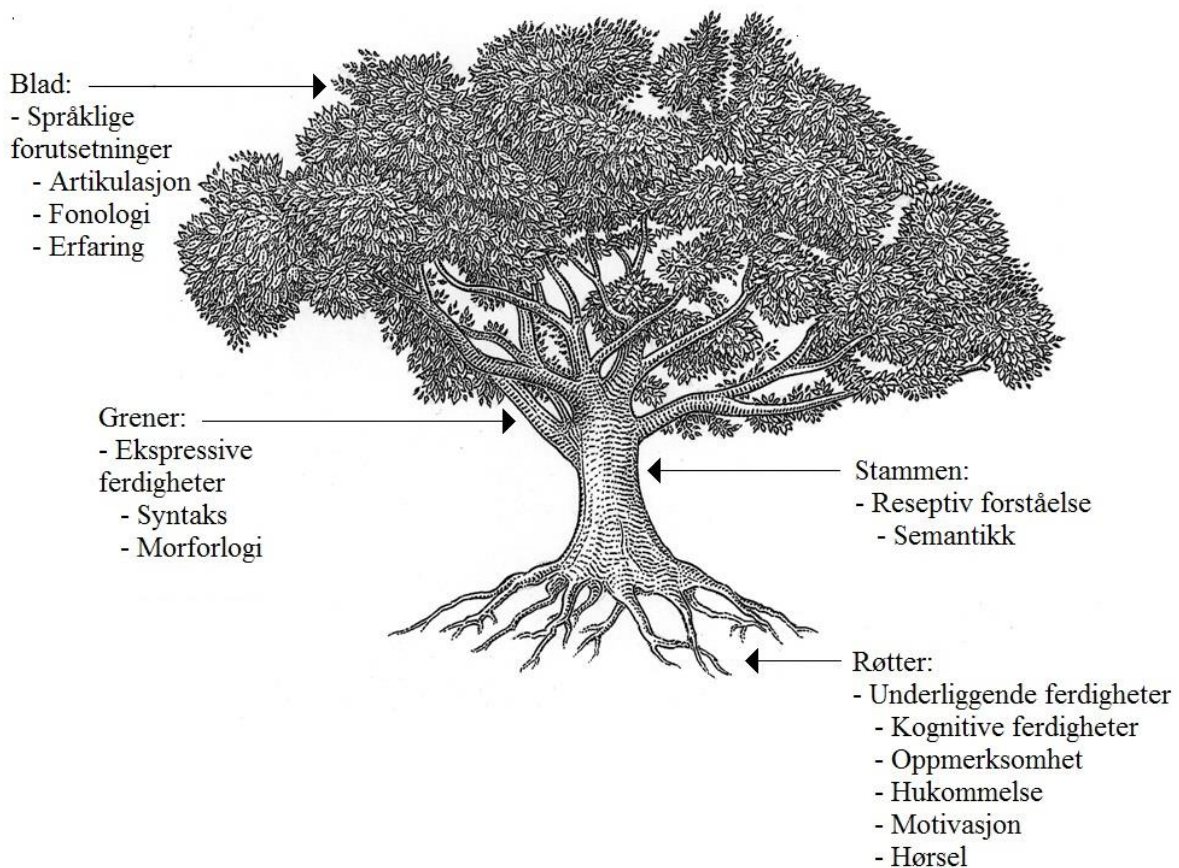
2.1.1 Tilegnelsen av språk

Allerede fra før fødselen av blir vi mennesker presentert for et språk. Hvert språk kjennetegnes ved særegne ord og lyder. I første omgang vil språket oppfattes som lyd og etter hvert skal det gi oss mening i form av ord. Tilegningen av ferdigheter rundt språk og

kommunikasjon er en lang og møysommelig prosess (Wold, 2008), og det er mange komponenter som skal være tilstede med gjensidig avhengighet.

Law (2000) ser på tilegnelsen av språk og kommunikasjon som en dynamisk prosess, der han presenterer to aspekter av dette. «On the one hand it represents an interaction between the individual and the environment. On the other there is also an interplay between the component parts of the communication system» (Law, 2000, s.4).

Språket kompleksitet og avhengighetsforhold blir billedlig sammenlignet med et tre og modellen kaller han «The tree of language» (2000), jmf. figur 1. Treet som helhet består av røtter, stamme, grener og blad. Disse henger sammen og er nødvendig for helheten til et tre. Modellen viser hvordan treet kan sammenlignes med språk, der språket er delt inn i forskjellige gjensidige avhengige ferdigheter og forutsetninger og hvordan disse ferdighetene og forutsetningene er i et dynamisk samspill. Miljøet er også en viktig komponent i samspillet (Law, 2000).



Figur 1: Fritt etter Laws språkmodell med min oversettelse (Law, 2000, s.4)¹

Røtter: Disse representerer forutsetningene for en god språktilegnelse. «The child must have the necessary underpinning cognitive skills in order to process and retain incoming information and to formulate the appropriate respons» (Law, 2000, s.5). I dette legges det ferdigheter og faktorer som ligger genetisk og kognitivt til som samspill, oppmerksomhet, hukommelse og motivasjon. Som i mange andre prosesser er motivasjon en viktig faktor. I sammenheng med tilegnelsen av språket vil motivasjon være spesielt viktig i forhold til samspillet mellom barnet og omgivelsene. Kort- og langtidshukommelse er ferdigheter det stilles store krav til i prosessen med å tilegne seg et språk. Det er barnets auditive korttidshukommelse kombinert med evnen til å diskriminere auditive fenomener som i denne sammenheng er avgjørende her. God hørsel er også en ferdighet som en viktig, men

¹ Bilde av tre hentet fra denne internettsiden:
<https://www.pinterest.com/pin/442126888388680934/>

dette skal ikke ses på som en forutsetning for kommunikasjon. Døve barn kan lære seg å kommunisere på andre måter (Law, 2000).

Stammen: «The trunk of the tree represent the child's verbal comprehension...» (Law, 2000, s.5). Dette er barnets språklige forståelse, også kalt den reseptive forståelsen. Den semantiske delen i språket kommer inn under dette. Semantikk er læren om meningen og betydningen av ord og setninger. Språkforståelsen innebærer både en verbal- og ikke verbal forståelse. Den verbale forståelsen ligger i begrepene eller ordmeningene, men også de lingvistiske reglene i språket. Vansker på dette området kan skape utfordringer for barn både på det språklige aspektet og i samspill med andre mennesker. Manglende språkforståelse, både verbal og ikke verbal, blir gjerne forvekslet med forsinket kognitiv utvikling og atferdsvansker. Denne manglende språkforståelsen vil igjen påvirke tilegnelsen av nye begreper og ordmeninger og vil være et hinder for språklig utvikling (Law, 2000).

Grenene: «The branches of the tree comprise the child's expressive language skills» (Law, 2000, s.6). Dette er altså barnets evne til å uttrykke seg. I dette inngår morfologi, som er læren om hvordan ord er oppbygget og skal bøyes. Samtidig skal barnet ha et visst vokabular, samt ha kunnskaper om språkets grammatikk og setningsoppbygging. Dette må være tilstede for at barnet skal ha forutsetning for å kunne utvikle språklige ferdigheter (Law, 2000).

Blad: «The leaves on the tree signify the more external aspects of communication development, the sounds which to make up language» (Law, 2000, s. 7). Bladene representerer altså selve lydproduksjonen i språket. Dette er artikulasjon, fonologisk utvikling og erfaring. Fonologi er kunnskaper om språklydenes funksjon. Hvert språk har sitt fonologiske system med sin oppbygging og sine regler, og når barnet lærer seg sitt språk må de lære både å produsere og forstå språklydene. Erfaring som mennesket gjør rundt produksjon og gjennomføring av språk, blir som et bindeledd mellom artikulasjon og fonologisk utvikling (Law, 2000).

Denne tremodellen viser det viktige avhengighetsforholdet mellom de forskjellige delkomponentene i språket og kommunikasjonen (Law, 2000). Modellen viser altså at i tilegnelsen av språk er det ikke bare nødvendig å lære å uttale ord, men også å forstå ord. Det å lære seg språk er en sammensatt ferdighet. I tillegg vil treet bli påvirket av miljøet det vokser i. Dette kan beskrives som pragmatikk, altså språket i bruk. Dette kan videre knyttes til et sosiokulturelt perspektiv, der språkets makt og høye status fremheves. Dette omtales seinere i prosjektet. Vi mennesker tilpasser språket til mennesket og miljøet vi skal kommunisere med. Ottem har blant annet hatt fokus på det semantiske i språket i sin forskning og gjennom artikler han har skrevet på grunnlag av språktestene «Språk 6-16» og «20 spørsmål», kommer det tydelig frem dette med semantikkens betydning for kommunikasjon. Vansker med semantikk (jmf. Kamittel 2.1.1, stammen i tremodellen) vil påvirke evnen til både å produsere og forstå et språk (Ottem, 2009) og man må kunne bruke det selv i passende situasjoner (Wold, 2008).

«Talespråket er resultatet av et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer» (Lian, 2007, s. 2). Det å ha et godt språk er nødvendig i kommunikasjon med andre mennesker. Dette vil påvirke og være avgjørende i forhold til læring, sosialt samspill og psykososial helse (Rygvold, 2004). For de aller fleste mennesker er språk noe som blir tidlig automatisert og vi tenker ikke over det i hverdagen. Men for noen barn går ikke denne tilegnelsen så enkelt. Det er ikke alle som utvikler et verbalt språk som er innenfor hva som forventes, til tross for ellers normal utvikling som ikke kan forklare språkproblematikken. Disse vanskene med språket blir mer fremtredende etter hvert som det stilles større krav, blant annet når barnet skal begynne på skolen (Bele, 2008).

2.1.2 Språkvansker

De siste ti årene har forskning på språk vist at det er stor sammenheng mellom evnen til å uttrykke seg muntlig og evnen til å forstå språk. Språkvansker er et vidt begrep og internasjonalt jobbes det med å systematisere inndelingen av forskjellige språkvansker, der det er forslag om at betegnelsen «kommunikasjonsvansker» skal være et overordnet begrep. Videre er det forslag om å dele inn i undergrupper, på grunnlag av hvilken type kommunikasjonsvanske som er aktuelt. Det amerikanske diagnosesystemet (DSM-5) som ble publisert i 2013 foreslår at kommunikasjonsvansker deles inn i fire undergrupper. Dette er språkvansker, uttalevansker, talefylt som begynner i barneårene (stamming) og

pragmatiske språkvansker. Disse vil bli også bli brukt i Norge når dette er klart og vil bli omtalt under ICD-11 (Folkehelseinstituttet, 2017).

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til begrepet språkvansker. Folkehelseinstituttet omtaler språkvansker som:

Språkvansker innebærer at tilegnelse og bruk av språkferdigheter er svakere enn forventet for alderen. Vanskene kan knyttes til en eller flere områder; ordforråd, grammatikk eller fortellerevne. Disse vanskene skal være så alvorlige at de påvirker funksjonell kommunikasjon, sosial deltakelse, skolefaglig mestring og yrkesutøvelse (Folkehelseinstituttet, 2017).

Undersøkelser viser at det å ha en språkvanske er nokså utbredt og forekommer ofte. Prosenten på hvor mange barn som har språkvansker varierer noe i forhold til hvilken undersøkelse man referer til. Hollund-Møllerhaug gjorde i 2010 en stor undersøkelse på norske skoler og fikk en forekomst på 10,1 % av alle barn har en språkvanske. Hun referer til at dette er tall som er i samsvar med internasjonale studier. Bishop (1997) og Leonard (1998) viser til undersøkelser der forekomsten av språkvansker er mellom 5-10 %, der av 2-3 % av disse har språkvansker av en mer alvorlig grad. Statistisk ser vi at språkvansker altså er utbredt. Språkvansker vil forekomme i alle klasser på alle skoletrinn på alle skoler. Men det er ikke alltid like enkelt å peke ut hvem disse er. Barnehage og skole er gjerne de instansene som tidligst har mulighet til å identifisere disse barna, slik at de kan få den hjelpen og tilretteleggingen som de trenger. Undersøkelser viser at språkvansker ofte oppdages relativt seint. Ved å sette inn tidlig hjelp kan det være med å forebygge psykiske og emosjonelle vansker (Ottem, 2009; Mossige, 2010). Det å ha en språkvanske kan påvirke mennesket på mange måter og gi vansker på både kort og lang sikt (Bishop, 1997; Lian & Ottem, 2007; Mossige 2010). Det kan bli vanskelig å tilpasse seg og fungere i samfunnet innenfor hva som blir forventet (Bishop, 1997; Folkehelseinstituttet, 2017; Ottem, 2004).

Språkvansker er ikke bare vansker med artikulasjon, men det kan også være mer omfattende. Som vi har sett er det å tilegne seg et språk noe innebærer at man må forstå språket som et komplekst og dynamisk system, og å tilegne seg ordmeningene i språket (Ottem & Lian, 2008). I dette inngår det å forstå hva andre sier, danne sine egne tanker og

meninger som foregår i ord og gi uttrykk for dette i form av språk med riktig setningsstruktur. For enkelte barn kan dette være en utfordring og barnet kan da ha forståelsesvansker (Ottem & Lian, 2008). Gradene av vanskene er individuelt (Bele, 2008), og det samme er hvordan hvert menneske opplever denne vansken.

Det kan være forskjellige årsaker til at barn sliter med å tilegne seg språket. Språkvanskene kan ha en sammenheng med andre vansker eller diagnoser. I de tilfeller blir ikke språkvansken kategorisert som en primærvanske, men som en sekundærvanske som er assosiert med annen diagnose.

2.1.3. Spesifikke språkvansker

Det å ha en språkvanske er ikke et nytt fenomen. Mange forbinder kanskje språkvansker med å ha vansker med å uttale ord, men det er langt mer kompleks enn som så. Språket vårt består av en rekke symboler og elementer og i disse systemsymbolene er ordmeningene. Det å ha en språkvanske betyr at man ikke har tilgang på dette. Da knyttes det gjerne store utfordringer til å kunne forstå det som bli sagt og til at man skal klare å uttrykke det man ønsker. Når man ikke mestrer dette komplekse systemet uten at det blant annet ligger en evnesvakhet, nevrologisk skade eller hørselshemming til grunn, gir det grunn til å anta at det foreligger en vanske med spesifikt språklig art (Lian, 2009). I engelskspråklig litteratur blir denne vansken omtalt med termen *specific language impairment* (SLI) (Leonard, 1998; Bishop, 1997). I norsk litteratur blir det brukt termen *spesifikke språkvansker* (SSV) (Lian, 2009; Ottem, 2004).

I og med at spesifikke språkvansker ofte blir avdekket sent blir denne vansken ofte kalt «the hidden problem» (Bele, 2008). På grunnlag av at de spesifikke språkvanskene ofte er usynlige og subtile gjør at de nettopp ikke er lett å fange opp og dermed må ofte barnet handtere vanskene sine på egenhånd. Dette gir grunn til ettertanke – spesielt med tanke på at det refereres til at mange skolebarn har språkvansker. Samtidig er det ofte først når barn begynner på skolen at språkvanskene oppdages. Spesifikke språkvansker blir ofte oppdaget «når kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk øker – med andre ord, når læringstrykket øker» (Bele, 2008, s.13). Barn med spesifikke språkvansker kan ha et fattig ordforråd med mye enstavelserord, ha vansker med å forstå det som blir sagt og det å kunne gi uttrykk for det man ønsker. Dette vil skape

vansker for barna i deres kontakt med omverdenen. Dette kan føre til sosial utrygghet og tilbaketrekking. Det blir med andre ord vanskelig for de å ta en aktiv del i fellesskapet.

«Specific language impairment (SLI) is diagnosed when a child's language development is deficient for no obvious reason» (Bishop, 2006, s. 217). Spesifikke språkvansker referer til at et menneske har en vesentlig svekkelse i forhold til språklige evner eller muligheter uten at man helt riktig vet hvorfor (Leonard, 1998). For å kunne betegne en språkvanske som en spesifikk språkvanske er det et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterier.

2.1.3.1. Kriterier for diagnostisering av spesifikke språkvansker

For at en språkvanske kan defineres som spesifikk språkvanske er det kriterier som må tilfredsstilles. Kriteriene omhandler både inklusjons- og eksklusjonskriterier. Dette for blant annet å utelukke at språkvansken ikke er en sekundær vanske. Det er en forutsetning at årsakene ikke ligger til grunn i «hørselsproblemer, syndromer av ulik art eller mental retardasjon» (Ottem & Lian, 2008, s.32). Inklusjonskriteriumene er i hovedsak kriterier som beskriver vansken, mens eksklusjonskriteriene er tilstander eller vansker man ikke ønsker å se hos mennesket som skal undersøkes ved spørsmål om at han eller hun har en spesifikk språkvanske. Disse eksklusjonskriteriene er gjerne andre utviklingsforstyrrelser (Lian, 2009).

Av inklusjonskriterier er det gjerne avvikende språkferdigheter som er hovedkriteriet (Ottem & Lian, 2008). Det er som oftest dette kriteriet som gjør at man i det hele tatt fatter mistanke om at barnet strever eller har utfordringer med språket. For at det skal være mulig å fastsette at en språkvanske er av en spesifikk art, er det i neste omgang aktuelt å undersøke disse følgende eksklusjonskriteriene:

Språklige ferdigheter: I forhold til språklige ferdigheter er kriteriet at standardiserte språktester skal skåren ligge på under -1,25 standardavvik under gjennomsnittet. Men det har imidlertid vært noe uenighet om denne skåren er rett. Noen operer også med en skår på -2 standardavvik (Ottem & Lian, 2008).

Nonverbal IQ: I tillegg til nevnte språklige ferdigheter ovenfor er det et krav at barnet skal ha tilnærmet normale ikke-språklige ferdigheter. Dette tilsvarer en nonverbal IQ på 85 eller høyere (Ottem & Lian, 2008).

Hørsel: Hørselen til barnet skal testes med vanlige screeningtester og ligge innenfor normale nivåer. Mange barn har ofte mellomørebetennelser. Det er et kriterium at barnet ikke nylig ha hatt mellomørebetennelse, noe som kan påvirke hørselen (Ottem & Lian, 2008).

Nevrologiske dysfunksjoner: Det er også krav til at det ikke skal foreligge noen nevrologiske dysfunksjoner da dette kan påvirke språkferdighetene. I nevrologiske dysfunksjoner legges at barnet ikke skal ha noen form for epileptiske anfall, ikke skal bruke medikamenter for kontroll av epileptiske anfall, skal ikke ha cerebral parese og heller ingen hjerneblødning (Ottem & Lian, 2008).

Taleapparatet og munnmotorikk: Det er krav til at taleapparatet ikke skal ha noen strukturelle avvik. Dette kan for eksempel være leppe-kjeve-ganespalte. Det skal heller ikke foreligge noen munnmotoriske problemer, som for eksempel problemer med viljestyrte munnbevegelser og nedsatt bevegelighet i taleorganene (Ottem & Lian, 2008).

Sosial interaksjon: Det er et kriterium at barnet skal vise interesse for gjensidig sosial interaksjon. I dette ligger det at barnet kan se andre i øynene, bruker gester i samspill, vise glede og interesse for andre. Barnet skal altså ikke vise noen tegn til store problemer med sosial samspill og sosial interaksjon (Ottem & Lian, 2008).

Disse eksklusjonskriteriene er blitt brukt for å at det skal bli «rene» grupper i forskningen. Mens i et klinisk bilde er det viktig å være åpen for at et barn kan ha en språkvanske allikevel om kriteriene tilsier at barnet ikke har en språkvanske av spesifikk art. Dette gjelder spesielt barn med hørselshemming eller lav nonverbal IQ. Med andre ord skal vi være var på at det kan oppstå komorbiditet, altså «at to eller flere sykdommer/utviklingsforstyrrelser forekommer samtidig hos samme barn» (Lian & Ottem, 2007, s. 5).

Lian og Ottem skriver at det kan være overraskende at barn kan ha spesifikke språkvansker uten noen tilsynelatende grunn (2007). I neste avsnitt vil jeg synliggjøre mulige årsaker til at barn kan få spesifikke språkvansker.

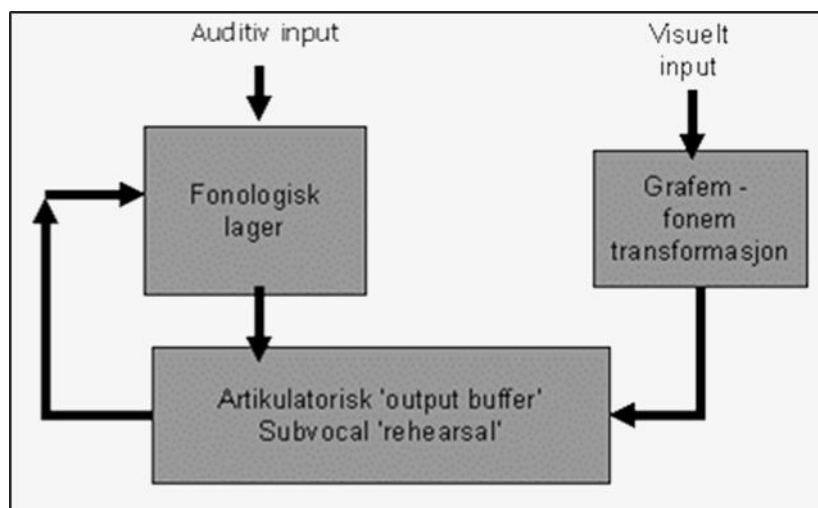
2.1.3.2 Årsaker til spesifikke språkvansker

I følge Bishop var det i mange år en tendens til at man trodde at årsakene til spesifikke språkvansker lå til grunn i enten dårlig stimulering og oppfølging av barnet, hjerneskader som oppsto i forbindelse med fødsel samt hørselskader. I ettertid ble det det mindre fokus på at disse årsakene, mens fokuset ble rettet mot gener. Det ble forsøkt å finne et gen som kunne ligge til grunn, men det ble fastslått at ingen enkelt årsak kunne forklare alle tilfeller av spesifikke språkvansker, hverken et spesielt gen eller andre enkeltårsaker. For de fleste barn vil det være en mer kompleks årsaksforhold, med flere genetiske og miljømessige faktorer som spiller en sammensatt rolle (2006). Lian og Ottem skriver også at det er en rekke forskjellige årsaker til spesifikke språkvansker og de mener også at det ikke er mulig å finne kun en årsak (2008). I prosessen med å diagnostisere barn med spesifikke språkvansker er det hensiktsmessig å undersøke flere forskjellige forhold (Lian, 2009). Jeg vil i følgende del presentere 3 mulige årsaker. Disse årsakene er gjerne de som belyses i forskning og teori på området.

Arv: Det er mye som tyder på at spesifikke språkvansker har en sterk arvelig komponent. Dette kommer frem i studier som er blitt gjort av familier. Lian viser til forskning gjort av Gopnik og Crago fra 1991, der det kommer frem at så mye som 2/3 av nære familiemedlemmer (søsken og foreldre) til barn med spesifikke språkvansker også har språkvansker (2009). Lian viser også til tvillingstudie gjort av Tomblin og Buckwater i 1998. Denne studien viser «en konkordans rate på 80 til 86 prosent for eneggede tvillinger og 38 til 48 prosent hos toeggede tvillinger (Lian, 2009, s.3). Spesifikke språkvansker forekommer tre ganger så ofte hos gutter som hos jenter. Dette kan tyde på at spesifikke språkvansker kan knyttes til genetikk og dermed til arv (Ottem & Lian, 2008).

Arbeidshukommelse: Hukommelsen kan være en annen årsak til at enkelte mennesker har spesifikke språkvansker. Det man gjerne ser da er at den delen av hukommelsen som skal motta, bearbeide og lagre informasjon kjapt, er svekket. Dette kalles arbeidshukommelse og denne har en fleksibel kapasitet til å lagre informasjon under krav om oppmerksomhet og konsentrasjon. Arbeidsminnet er aktivt når vi mennesker skal utføre flere ting samtidig (Lian & Ottem, 2008). Lian viser til Baddeleys modell for arbeidshukommelse (2009). Modellen viser at det er en forutsetning for mennesket å ha et godt utviklet arbeidsminne

for å kunne ha mulighet til å tilegne seg et språk. Når man ser denne modellen i sammenheng med spesifikke språkvansker er det aktuelt å fremheve et utsnitt av denne modellen.



Figur 2: «Den fonologiske løkken» (Lian, 2009, s.5).

Den fonologiske løkken består av to komponenter – et fonologisk lager og en artikulatorisk «buffer». Auditiv informasjon som er i form av talte ord eller lyder i ukjente og nye ord har direkte adgang til dette fonologiske lageret, mens visuell informasjon i form av trykte bokstaver, tall og ord oversettes først til artikulatoriske bevegelser, gjennom grafem, fonem transformasjon og videre omgjort til «subvocal rehearsal» (Lian & Ottem, 2008). Det som skjer da er at mennesket uttaler eller sier lydene stille inni seg. Det fonologiske lageret har begrenset kapasitet og hvis dette overskrides må lydene subartikuleres på nytt slik at man hindrer at de mistes. På dette grunnlaget kan man omtale den fonologiske løkken som en løkke. For å undersøke kapasiteten til den fonologiske løkken brukes det gjerne tester som kartlegger tallspenn, ordspenn og nonordrepetisjon. Tester som kartlegger dette er for eksempel «Språk 6-16». Mye tyder på at svikt i den fonologiske løkken vil påvirke menneskets evne til å tilegne seg ord og språk. Hvis mennesket overbelaster arbeidsminne kan det føre til at det fort blir ukonsentrert (Lian, 2009).

Forsinket modning: Menneskets generelle språkevne er knyttet til et hjernesubstrat.

Gjennom modning vil dette hjernesubstratet formidle språktilegnelsen. Denne modningen skjer tidlig i barnets utvikling og denne perioden er spesielt sensitiv og kritisk når man skal tilegne seg et språk. I denne perioden av barnets liv vil språktilegnelsen bli stimulert av de omgivelsene barnet er i (Lian, 2009). For de fleste barn vil dette foregå fortløpende og uanstrengt, men dette gjelder ikke for alle. Ottem og Lian viser til studie som er utført av McArthur og Bishop (2004). Dette er en studie som ble gjennomført for å undersøke sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og forsinket modning i hjernen. Studiens testpersoner var barn mellom 10 og 19 år som var diagnostisert med spesifikke språkvansker. Det som ble undersøkt var barnets hjernereaksjon på auditiv stimuli. Resultatet av studien viste klare aldersavvikende resultater og dette bekrefter hypotesen om at disse barna har forsinkelser i modningen av hjernen (2008). Liam antyder at denne forsinkelsen i hjernen utgjør en forskjellen på ca. 4 år mellom kronologisk alder og språkalder. Så dermed vil et barn på 10-11 år med spesifikke språkvansker forventes å ha språklig utvikling på nivå med et normalt barn på 6-7 år. Dette utviklingsmønsteret stemmer med Lians kliniske erfaring (2009). Gapet mellom kronologisk alder og språkalder vil i mange tilfeller vedvare, og de barna med spesifikke språkvansker vil bruke lang tid for å nå igjen de barna uten vansker med språket, eller kanskje de vil slite med vanskene sine for alltid (Lian, 2009).

2.1.3.3 Undergrupper av spesifikke språkvansker

Det å ha en spesifikk språkvanske kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Tidligere har man gjerne delt disse vanskene inn i undergruppene ekspressive og reseptive vansker. Bishop skriver at hun er litt skeptisk til å dele inn i disse undergruppene. Dette mye på grunn av at tilstanden ikke er homogen. Det vil altså si at graden av den spesifikke språkvansken som forekommer vil være forskjellig fra person til person og dermed vil arte seg ulikt (1997). Både den ekspressive og den reseptive formen ved språket henger sammen og ofte har barn problemer med begge disse aspektene ved språket. Vanskene vil også endres med alderen. Bishop argumenterer for at det heller er nødvendig å omtale de spesifikke språkvanskene med graden av vansker barnet har på de forskjellige områdene, i stedet for å lage skarpe skiller (1997).

2.2 Språk – dannelsen av selv'et og selvoppfattelse

Som det vi har sett er det å kunne uttrykke seg og forstå av stor betydning når det gjelder utvikling av det emosjonelle og sosiale aspektet (Høigård, 2006). Språket gir oss en identitet og skaper tilhørighet med andre mennesker og i samfunnet (Bråten, 2007). Språket er med på å hjelpe oss å forstå oss selv og andre, samt miljøet rundt oss. Det å komme til kort på disse overnevnte områdene kan føre til at barnet kan utvikle atferdsmessige og emosjonelle vansker. Dette kan i første omgang starte i forbindelse med at barn med språkvansker kan føle tilkortkommenhet på grunn av deres vansker med språket og dette kan skape vansker med å få venner og opplevelsen av og ikke passe inn. Dette igjen kan være en start på en sekvens av hendelser som påvirker den psykiske helsen til barna (Ottem et al., 2002).

Vi mennesker speiler oss selv i de andre menneskene rundt oss, dette er gjerne mennesker som står oss nærme og som vi opplever som viktige. Denne speilingen skjer ved at vi speiler oss i de reaksjonene som de andre gir oss. Hvordan vi oppfatter og tar inn over oss disse reaksjonene vil påvirke hvordan vi oppfatter oss selv. I dette samspillet vil språket spille en stor rolle og språk er makt. Gjennom språket skal man forstå det som blir sagt og man skal produsere et svar både til seg selv og til de andre. Det er gjennom språket mennesket blir en del av sin egen handlemåte og dette er av betydning for dannelsen av selv'et og selvoppfattelsen.

2.2.1 Dannelsen av selv'et

Vi mennesker har i vår natur en drivkraft i å være i samspill med andre mennesker. Drivkraften ligger i å kunne oppdage omverdenen og spenningen i å være i samspill med andre mennesker (Høigård, 2006). I dette samspillet utvikles selv'et hos oss mennesker og i dette samspillet legges grunnlaget for hvordan mennesket opplever seg selv som person (Bråten, 2004; Mead, 1995). Mennesket ser seg selv gjennom andre sine øyne.

Selv'et og kroppen er to forskjellige ting. Kroppen til mennesket er der fra vi fødes, mens selv'et er noe som utvikler seg. Selv'et blir til gjennom den sosiale erfaringsdannelse- og aktivitetsprosessen. Gjennom disse prosessene utvikler selv'et seg som et resultat av menneskets forhold til disse prosessene i sin helhet og til de andre menneskene som inngår i disse prosessene (Mead, 1995). Meads teori har dyp tiltro til menneskets dannelses gjennom det sosiale og er spesielt interessert i virkningen sosiale grupper har for

enkeltmenneskets erfaring og livspraksis. Hvert menneske utvikler sitt individuelle selv ut fra de erfaringsdannelsene som er mellom enkeltmennesket og sosiale grupper som enkeltmennesker tilhører (Mead, 1995). I følge Mead kan dannelsen av det menneskelige sinnet og det menneskelige selv'et forstås som produkter av sosiale relasjoner. Det vil si produkter eller avspeilinger av menneskets sosiale erfaringsdannelser (1995). I samspill med andre mennesker, gjerne betydningsfulle andre, som foreldre, lærere og venner vil selv'et utvikle seg. Dette omtaler Mead som sosial selvdannelse, med «I» og «me» som spekter ved selv'et. «I» er det handlede og skapende, og «me» er en prosess som reflekterer over samfunnets forventninger (1995). Sett i forhold til de forventningene som foreldrene, skolen og venner skaper, vil «I» og «me» kontinuerlig handle ut fra hva det tror er forventet. Mennesket speiler seg i den reaksjonen som mottaker har. Mead sin teori fanger opp hvordan sosial og personlig utvikling skjer samtidig og hvordan samspill med andre barn og voksne er en viktig del av utviklingen av selv'et (1995).

2.2.1.1 «I» og «me»

I følge Mead, som vi tidligere har sett, er dannelsen av selv'et to aspekter – «I» og «me» samt et spenningsforhold mellom disse. «I» reagerer på situasjoner der vi oppfatter og inntar andres holdninger, mens «me» er dannet ut fra kontekstens innhold som holdninger, lover og regler. Dette er gjerne noe som man selv antar at andre har. Ved at vi inntar disse perspektivene har vi lagt grunnlag for et «me», samtidig som vi reagerer med et «I» (1995). «I» er den delen vi identifiserer oss selv med subjektivt og ved å prøve og gjøre erfaringer på dette området kan være vanskelig. Derfor er det «me» som har denne rollen med å gjøre erfaringer. Dette beror på evnen menneskets har til å være selvbevisst og til å innta andres meninger og holdninger ettersom de oppstår. Det er den objektive «me» andre mennesker opplever. Det er tilstedeværelsen av disse holdningene her og nå som er med på å forme «me», men det er «I» som reagerer. «I» er den handlede delen av selv'et innenfor sosiale situasjoner, og det er først etter handlinger er utført at det kommer inn i menneskets erfaring. Dette er en mer eller mindre ubevisst handling. Vi er bevisste på oss selv og situasjonen, men hvordan vi velger å handle vil aldri komme til vår erfaring, før etter handlingen har inntruffet. Dette er noe som bare skjer. Dette danner grunnlaget for hvordan «I» og «me» opptrer forskjellig i våres opplevelsese- og erfaringsdannelsesprosess. «I» og «me» er adskilte, men hører også sammen ved at de utgjør hver sin del av en helhet. «I» er noe som aldri er helt forutsigbart, mens «me» krever en viss form for «I» ved at vi møter de krav som situasjonen krever, men samtidig er «I» alltid noe annet enn det selve

situasjonen krever. «I» både fremkaller «me» og reagerer for det. Til sammen utgjør de selv'et gjennom erfaringer som er fremtredende i sosiale sammenhenger. I disse sosiale sammenhengene vil mennesket sammen med sine betydningsfulle andre, legge grunnlaget for dannelsen av selv'et. Dette foregår via vandring mellom «I» og «me» (Mead, 1995). «I» har en innside og det er jeg. «Me» har en utside og det er meg.

2.2.1.2 Virkeliggjøringen av selv'et

Selv'et fremstår som en kombinasjon av «I» og «me» og virkeliggjøringen av selv'et vil skje i sosiale situasjoner etter hvert som de oppstår. I hovedsak vil selv'et framtre som «me» og vil være organisert som en avspeiling av det fellesskapet som mennesket tilhører. Denne organiseringen vil være unik for hvert enkelt menneske med tanke på menneskets forutsetninger og den sosiale situasjonen det befinner seg i. I disse sosiale situasjonene vil det være mulig å skille menneskene fra hverandre ved å se på deres forutsetninger som er grunnlagt i arv. Dette legger grunnlaget for menneskets del av fellesskapet (Mead, 1995). Dette gjør mennesket til det det er og sammen med andre mennesker i et fellesskap vil dannelsen av et selv være mulig i sosiale situasjoner. Hvert enkelt menneske har sin individuelle særegne individualitet.

Hvert menneske som er i et fellesskap speiler sin oppfattelse av selv'et gjennom mønstre av sosiale strukturer utfra deres unike plass eller standpunkt. Spenningsforholdet mellom muligheter og ønsker fremheves av Mead. De mulighetene som ligger til grunn hos mennesket vil være tilgjengelige utenfor den umiddelbare kunnskapen mennesket har. Ingen vet eksakt hva disse mulighetene er. Mens de ønskene som mennesket har, vil til stadighet prøve å realiseres, men dette er det ikke alltid vi kan. Mulighetene tilhører det som faktisk mennesket har kapasitet til å realisere (Mead, 1995). Det er i dette rommet det kan skapes gode erfaringer som oppstår her og nå. Det er her vår viktigste verden foregår. Siden selv'et er et sosialt jeg, vil det kontinuerlig handle ut fra forholdet til andre og selv'et må erkjennes av disse. Selv'et må erkjennes av andre for at det skal få den verdien som vi ønsker at det skal ha (Mead, 1995).

Hvordan et menneske opplever seg selv er ikke noe som skjer direkte, men det skjer indirekte. Indirekte i den forstand at vi mennesker speiler oss på utvalgte områder som oppleves viktige. Denne avspeilingen kan forekomme både til enkeltmennesker og større sosiale grupper som mennesket har en tilhørighet til (Mead, 1995).

Et menneske bliver bevidst om andre mennesker gennem den slags socio-fysiologiske proces, som styrer hans selvbevidsthed; og et menneskes bevidsthed om både sig selv og andre har lige så stor betydning for hans egen selvudvikling som for udviklingen af det organiserende samfund eller den sociale gruppe, han tilhører (Mead, 2005, s.279).

Menneskets tilgang til sitt eget selv eller som et enkeltmenneske skjer gjennom at mennesket blir et objekt og gjenstand for seg selv, på samme måte som andre mennesker blir et objekt eller gjenstand for mennesket i hans eller hennes opplevelsesfelt. Dette foregår i sosiale situasjoner og i sosiale omgivelser som mennesket inngår i og der han eller hun kan overta andres oppfattelser og holdninger (Mead, 1995).

For at mennesket kan bli et objekt eller gjenstand for seg selv er kommunikasjon viktig. Innenfor kommunikasjon er det spesielt den type kommunikasjon som finner sted gjennom betydningsfulle symboler som ikke kun rettes mot andre, men også mot enn selv (Mead, 1995). Språket vil være en essensiell del av denne kommunikasjonen. I de situasjoner man som menneske produserer et svar, enten til seg selv eller andre mennesker, blir man en del av menneskets egen handlemåte. Denne kommunikasjonsprosessen er viktig for selv'ets utvikling (Mead, 1995). Når mennesker kommuniserer med hverandre, sier vi det samme til oss selv som vi sier til den eller de andre. På dette grunnlag skal man vekke den samme responsen i seg selv som til den eller de andre. Kommunikasjonen og språk som foregår mellom mennesker i det daglige er viktige. Symbolene som finnes i disse prosessene gjør det mulig for menneskene å få en felles forståelse av begreper, fenomener og situasjoner som oppstår i menneskets miljø. Disse gjør det mulig å vurdere seg selv gjennom å ta andres perspektiv (Mead, 1995). Språket er det rådene organet i virkeliggjøringen av selv'et. Men når språket ikke tilfredsstillt samfunnets krav og forventinger, må mennesket finne andre måter for å uttrykke «I» og «me». Dette krever ressurser og dette kan være ressurser som ikke alle mennesker har tilgang på. Ofte er det erfaring som ligger til grunn og som legger grunnlaget for at man har funnet sin egen måte å uttrykke seg på. Enkelte mennesker finner tilfredsstillende av å kunne holde på med aktiviteter eller hobbyer som blant annet kunst eller musikk, for å realisere og komme til uttrykk for «I». På latin beskrives forholdet mellom musikk og det indre uttrykket med «*Verbis defectis musica incipit*». Oversatt til norsk blir det «Musikk bringer oss dit ord ikke kan». Mead skriver at

det er viktig å finne situasjoner der kan man slippe seg løs og uttrykke hele selv'et som inneholder både «I» og «me» (1995). Mennesket sanser, reflekterer og konstruerer – og dette er viktig for virkeliggjøringen av selv'et.

2.2.2 Selvoppfattelse

Alt det vi mennesker føler, tror og mener om oss selv får betydning for vår utvikling. Disse subjektive oppfattelsene av oss selv dannes gjerne ved at man har et indre ideal for hvordan man ønsker å være og hvilke egenskaper og ferdigheter man ønsker å ha. På dette grunnlag gjøres det noen valg og de valgene vi tar henger ofte sammen med hva vi mener og tror vi har forutsetning for å mestre. Det som vi selv føler vi er gode på og mestrer vil vi naturlig gjøre mer av, mens det som derimot kan oppleves som vanskelig eller uoverkommelig styrer vi unna. Når vi tror vi mangler de evnene og ressursene som etterspørres kan det gjøre oss umotiverte, gjør at vi yter mindre enn det vi kanskje har forutsetning til og har dårligere utholdenhet ved motgang. Disse oppfattelsene vil gjerne henge sammen med erfaringer vi har gjort på gjeldene område. Disse erfaringene vil gjøre seg gjeldene på forskjellige måter utfra de individuelle sosiale sammenhengene og miljøet mennesket tilhører (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringer vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene. Dette er erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger.

Selvoppfatning er med andre ord et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.23).

2.2.2.1 Selvoppfattelsesbegrepet

Rundt begrepet selvoppfattelse er det i teorien flere forskjellige begreper som brukes synonymt. Dette er blant annet begreper som selvtillit, selvbilde, selvverd og selvfølelse. I sammenheng med dette prosjektet er det begrepet selvoppfattelse som subjektivt treffer best på hva jeg legger i dette. Jeg mener selvoppfattelse har en overordnet posisjon som omfavner flere aspekter av oppfattelsen et menneske har av seg selv. Skaalvik og Skaalvik skriver i sin bok at begrepet selvoppfattelse er et begrep som har mange aspekter og brukes i forskjellige betydninger (2007) og det legges forskjellige tolkninger og meninger i dette begrepet. Derfor er det viktig og ikke minst nødvendig å gjøre en felles avklaring av som legges i begrepet selvoppfattelse. Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet selvoppfatning som en beskrivelse av flere komplekse forhold: «Med selvoppfatning mener vi enhver

oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.» (2014, s.82). Til daglig brukes det norske begrepet selvoppfatning «som en fellesbetegnelse på ulike sider av en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I engelskspråklig teori bruker man begreper som self-concept, self-image, self-esteem, self-worth og sense of self (blant annet Lawrence, Stern) for å nevne noen. Lawrence definerer begrepet self-concept som:

We see the self-concept as an umbrella term because subsumed beneath the 'self' there are three aspects: self-image (what the person is); ideal self (what the person would like to be); and self-esteem (What the person feels about the discrepancy between what he/she is and what he/she would like to be (Lawrence, 2006. s. 2).

Definisjonen viser at i engelskspråklig teori blir begrepet selv-concept brukt som en bredere samlebetegnelse på hvilken oppfattelse mennesket har om seg selv, på samme måte som det norske begrepet blir definert. Dette viser hvor viktig det er med en felles avklaring av begreper, som dermed vil påvirke på hva jeg ønsker å ha fokus på i denne oppgaven. Det norsk begrepet selvoppfatning og det engelskspråklige begrepet self-concept vil bli brukt som beskrivelse av den helhetlige oppfattelsen mennesket har av seg selv. Disse begrepene kan da forstås som en betegnelse av forskjellige forhold av en persons oppfattelse av seg selv. En person kan ha en generell oppfattelse av seg selv, samt forskjellige oppfattelser av seg selv i forskjellige kontekster og roller (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I hverdagen knyttes selvoppfattelsen vanligvis både til den fysiske kropp og tanker, evner, forventinger og kunnskaper (Rosenberg, 1979).

2.2.3 Hvordan selvoppfattelsen utvikles og påvirkes

Når et nytt barn fødes til verden er det foreldrenes ansvar å gi barnet sitt rikelig med kjærlighet og omsorg. Denne foreldrekjærligheten er grunnleggende for barnets selvoppfattelse (Øiestad, 2011). Det er fruktbart for barn og unge når de vokser opp å være klar over at «Jeg er bra nok» og «mamma og pappa elsker meg uansett». Men det er ikke alltid at denne betingelsesløse kjærligheten fra foreldrene er nok til å utvikle en sunn og god selvoppfattelse. Etter hvert som barnet vokser og blir en del av et samfunn og et miljø, vil det stilles ovenfor forskjellige kulturer som har sine individuelle krav. Disse kravene merker barnet seg fort. Selvoppfattelsen til barna formes utfra hvilke krav som kulturen

stiller og hvilke forutsetninger barnet har til å imøtekomme disse. Det vil også være av betydning hvordan barnet blir invitert og verdsatt i dette samfunnet (Øiestad, 2011; Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Skaalvik og Skaalvik fremhever spesielt to viktige teorier om påvirkning av selvoppfatningen – selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Innenfor disse to teoriene blir det vektlagt forskjellig hva som påvirker selvoppfattelsen.

Selvvurderingstradisjonen har sterkest vekt på den ytre kilden. I dette legges det erfaringer man gjør i sosiale sammenhenger. Disse erfaringene vurderes gjerne av andre og den vurderingen som blir gjort er den som oppleves som gjeldene for mennesket.

Forventningstradisjonen vektlegger den indre kilden. Med dette menes altså at man som menneske har en opplevelse av å være kompetent til å mestre en bestemt handling eller å mestre miljøet. Den følelsen mennesket har av å være kompetent vil ikke påvirkes av reaksjoner fra miljøet. Felles for begge disse teoriene er at selvoppfattelsen ses som et resultat av de forskjellige erfaringene mennesket gjør (2013).

2.2.3.1 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen vektlegger fire prinsipper for hvordan selvoppfattelsen påvirkes. Dette er andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Jeg vil nå utdype disse fire prinsippene:

Andres vurderinger:

Dette prinsippet vektlegger hvordan miljøet påvirker vår selvvurdering og dermed vår selvoppfattelse. I samspill med andre mennesker blir vi både observert og dernest vurdert. Dette gjelder på de fleste arenaer vi som mennesker tilhører. De vurderingene som blir gjort av oss gjennom mennesker vi er i interaksjon med er gjerne signifikante andre. Disse vurderingene blir ofte «reflektert» til oss, og disse vurderingene vil være en viktig kilde til å innhente og oppfatte informasjon om oss selv. De vurderingene som andre gjør, vil innenfor selvvurderingstradisjonen ha stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mead betegnet dette som symbolsk interaksjonisme. I dette vektlegges det at vår oppfatning av oss selv vil dannes indirekte gjennom at vi inntar andres oppfatninger av oss (1995). Vi mennesker kan tenke oss til hvordan andre ser oss selv, og vi kan da få en oppfattelse av oss selv gjennom andre menneskers synsvinkel. Dette vil deretter være med å danne grunnlaget for vår subjektive oppfatning av oss selv. Etter hvert som mennesket får

erfaring på dette området, vil det bli i stand til å forutsi og vurdere seg selv fordi mennesket lærer å innta andres roller.

Men endast genom att anta den generaliserade andras attityd gentemot honom själv, på det ena eller andra av dessa sätt, kan han överhuvudtaget tänka; ty endast på så sätt kan tänkande – eller den internaliserade konversation med gester som utgör tänkande – ske (Mead, 1995, s.121).

Mennesket får etter hvert erfaring med å innta de forskjellige rollene som de personene som mennesket er i interaksjon med, og de normene og verdiene som disse rollene og miljøene innehar. Dette omtale Mead som den generaliserte andre (1995).

Och endast genom att individer antar den generaliserade andras attityd eller attityder gentemot dem själva är existensen av ett samförstånd, som det system av gemensamma eller sociala meningar eller betydelse som tänkande förutsätter som sitt sammanheng, möjliggjord (Mead, 1995, s.121).

Den generaliserte andre samt rolletaking bidrar sammen med den symbolske interaksjonismen til påvirkning og ligger til grunn for selvvurderingen og dermed selvpoppfattelsen til mennesket. Derfor er man innenfor selvvurderingstradisjonen mest opptatt av vurderinger mennesket mottar av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Etter hvert vil barnet internalisere summen av de verdier og holdninger som signifikante andre, som foreldre, lærere og venner, samt generaliserte andre, som er de sosiokulturelle arenaene og miljøet mennesket ferdes i som for eksempel skolen og fritidsaktiviteter, overføres.

Sosial sammenligning:

I dette perspektivet vil mennesket ha fokus på den direkte sammenligningen som det gjør av seg selv med andre. Dette på grunn av at det finnes svært få objektive mål som mennesket kan sammenligne seg med, og derfor vil det gjerne velge å sammenligne seg med andre. I mange situasjoner er det ikke mulig å gjøre direkte sammenligninger, og da er det ofte andres vurderinger som er mest gjeldene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolesammenheng kan dette være lærerens vurderinger av enkeltelever og hver av disse enkeltelevers oppfattelse av disse vurderingene. På ungdomsskolen vil sammenligning av karakter være eksempel på dette. Det utfallet som disse sosiale sammenligningene har vil

alltid være subjektivt preget av den som foretar sammenligningen. Når disse sosiale sammenligningene skjer på områder som betyr noe for oss, vil det påvirke vår selvoppfattelse.

Selvattribusjon:

Selvoppfattelsen til mennesket blir også påvirket av forskjellige psykologiske mekanismer i oss selv. «Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd, selvattribusjon, virker inn både på vår selvutvurdering og forventninger om mestring» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 110). Det skilles mellom internal attribusjon og eksternal attribusjon. Førstnevnte er at resultatene som tilskrives som noe ved en selv som menneske, som blant annet evner og innsats, mens sistnevnte tilskriver bakgrunnen for resultatene til noe utenfor en selv, som blant annet hvor vanskelig aktuell oppgave er og flaks (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

	<i>Internal</i>	<i>Eksternal</i>
<i>Kontrollerbar for eleven</i>	Innsats Strategi	Vanskegrad
<i>Ikke kontrollerbar for eleven</i>	Evner	Flaks God/dårlig undervisning Dagsform

Figur 2: Illustrasjon av sentrale dimensjoner ved attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 110).

Denne figuren viser at menneskets evner oppleves som ukontrollerbare, mens innsats oppleves som kontrollerbare. Figuren viser også at det som kreves av mennesket må være tilpasset til akkurat dette mennesket – både til hans eller hennes forutsetninger og behov, samt graden av hjelp eller veiledning. Internal attribusjon som knyttets til innsats og strategi er det mest fruktbare mønsteret for mennesker. Dette er på grunn av attribusjon som er knyttet til en kontrollerbar årsak opprettholder og styrker mennesket tro på egen

innsats. Forutsetningen for at dette skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er at mennesket må gjøre erfaringer med at innsats nytter. Hvis mennesket attribuerer til en ukontrollerbar årsak, som for eksempel mindre gode evner, vil det være større mulighet for at eleven gir opp. Bakgrunnen for dette er nettopp at det oppleves for mennesket som om han eller hun ikke kan kontrollere situasjonen. Denne tilskrivelsen av dårlige resultater til sine evner vil kunne resultere i negative effekter på menneskets selvvurderinger og forventinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Psykologisk sentralitet:

De vurderingene vi gjør av oss selv på området som betyr mye for oss og i vårt miljø, vil vektlegges ekstra mye for mennesket og vil derfor bli satt sentrum. Disse viktige områdene blir omtalt som psykologisk sentrale områder for utviklingen av selvoppfattelsen. Det er ikke lett for utenforstående å vurdere hvordan et annet menneske rangerer sine komponenter utenom å ta hensyn til den psykologiske sentraliteten denne komponenten har. Det vil si at et menneske kan ha høy selvvurdering på et område og lav på et annet område (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et barn kan verdsette og vurdere seg selv som flink i for eksempel idrettsfag, men ikke i akademiske fag. Hvis samtidig både venner og familie også verdsetter idrettsfag fremfor akademiske fag, vil dette positivt påvirke selvvurderingen og selvoppfattelsen til barnet.

2.2.3.2 Forventningstradisjonen

Som tidligere nevnt vektlegger selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen forskjellige områder som påvirker selvoppfattelsen. Forventningstradisjonen vektlegger menneskets bearbeidelse av informasjon om seg selv. Innfor forventningstradisjonen er følgende prinsipper som fremheves: Mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg vil nå utdype disse.

Mestringserfaringer:

«Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingen gjelder» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). De mestringserfaringene vi gjør når vi lykkes med oppgaver som vi tidligere har erfaringer med, øker forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver. Mens de erfaringene vi gjør når vi ikke mestrer en oppgave, svekker våre forventninger om mestring. Nederlagserfaringer vil være spesielt

sårbar når man er tidlig i en erfaringsprosess og skal blant annet lære noe nytt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De erfaringene som mennesket gjør vil være subjektive.

Andres eksempler:

Menneskets opplevelse av andres vurderinger og sammenligninger med andre er avgjørende for forventninger av mestring i forskjellige kontekster. Forventninger av denne karakter blir gjerne sett i sammenheng med tidligere erfaringer med mestring. Disse forventningene vil styrkes ved at mennesket sammenligner seg med andre mennesker som han eller hun tror og mener kan ha de samme forutsetningene som enn selv (Bandura, 1986). Dette vil styrke menneskets forventninger. På samme måte vil menneskets forventninger lades negativt hvis det er andre som mennesket regner med har de samme forutsetningene som enn selv – tidligere ikke har mestret en bestemt oppgave. Da kan hans eller hennes forventninger kunne svekkes. Dette gjelder spesielt på områder der mennesket føler seg usikker eller mangler erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

People seek proficient models who possess the competencies to which they aspire. Through their behavior and expressed ways of thinking, competent models transmit knowledge and teach observers effective skills and strategies for managing environmental demands. Acquisition of better means raises perceived self-efficacy (Bandura, 1995, s.4).

Med dette mener Bandura at hvis mennesket er usikker eller mangler erfaringer på visse områder kan han eller hun gjennom modell-læring få verdifull informasjon om hvilken kompetanse som kreves og dermed på hjelp i hvordan oppgaven skal løses. Dette vil være med på å styrke følelsen av tro på mestring.

Verbal overtalelse:

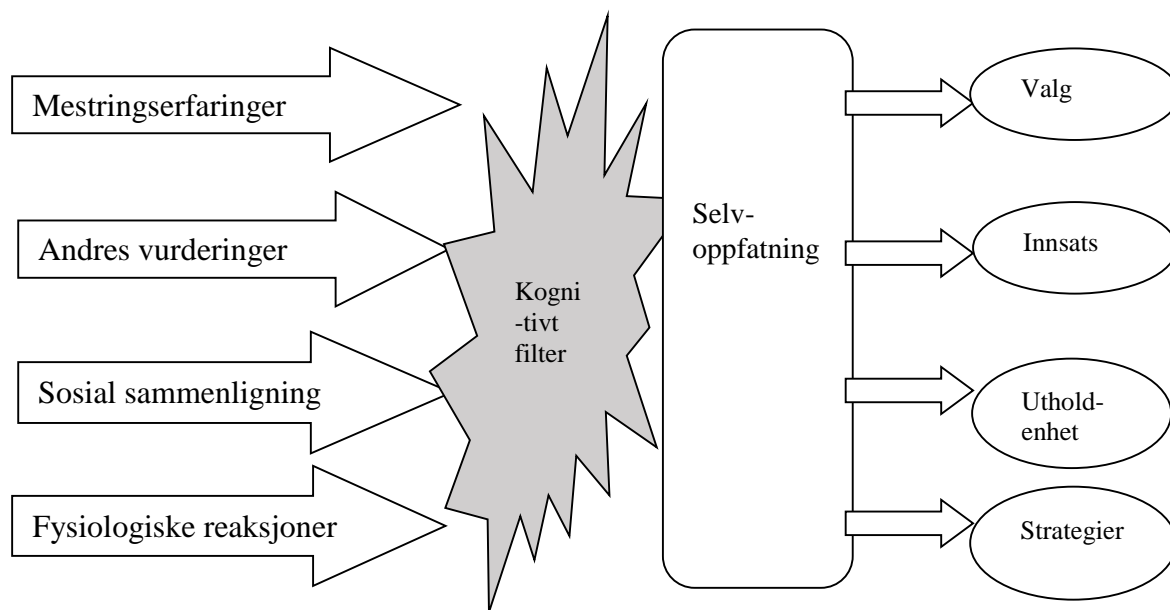
Overtalelse og oppmuntring blir ofte brukt av både lærere, foreldre og andre mennesker for å motivere mennesket til å prøve og eller å mestre oppgaver som i noen tilfeller kan oppleves utfordrende. Disse overtalelsene kan oppfattes som signal om hvordan man blir vurdert av andre. Dette kan være signaler som er både positivt og negativt ladet og vil av mennesket knyttes til opplevelse av andres tro på hans eller hennes muligheter. Det er viktig at de verbale overtalelsene er tilpasset de forutsetningene som mennesket har. I skolesammenheng vil det være av stor betydning at læreren kan tilpasse overtalelsene med

en tilpasset undervisning. Dette vil i det lange løp ha positiv virkning på barnets selvvurdering og selvpoffattelse. Urealistiske overtalelser som fører til forventninger som ikke kan realiseres, vil kunne oppleves som nederlag og skape mistillit til den som gjør disse vurderingene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner:

Menneskets fysiologiske og emosjonelle tilstand vil også kunne påvirke deres egen kompetanse og deres forventninger om mestring. Kroppslige symptomer som hjerteklapp og angst kan oppstå som en følge av at vi ikke har tro på å mestre en gitt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan mennesket tolker disse kroppslige symptomene vil være individuelt utfra hvordan deres forventninger er til oppgaven. De personene som har gode forventninger om at de skal mestre en oppgave vil ikke oppleve disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene som negativt og hemmende, og dermed kan de bruke sin energi på å løse oppgaven. Mens de menneskene som ikke forventer å mestre oppgaven vil bruke mye energi på dette og dermed vil disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene oppleves som en hemning.

Oppsummert fremheves det både innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen vil selvpoffattelsen ses som et resultat av erfaringer som mennesket gjør. Samtidig er det viktig å løfte frem at de erfaringene vi gjør, ikke automatisk vil ha noen betydning for selvvurderingene og mestringsforventningene våre, og dermed selvpoffattelsen. Dette er subjektive erfaringer som vil oppfattes forskjellig fra menneske til menneske. Enten kan den gitte oppgaven attribueres til noe som er kontrollerbart eller til noe som er ukontrollerbart. I figur 3 sammenfattes dette, og samtidig innføres det et nytt element som påvirker selvpoffattelsen – kognitivt filter. Attribusjon fungerer som et kognitivt filter. Dette har betydning for hvordan ytre hendelser påvirker selvpoffattelsen. Dette kognitive filteret består også av «tidligere erfaringer, egne verdier (psykologisk sentralitet), kunnskap om verdier i miljøet, den selvpoffatningen eleven allerede har, hvem en mottar vurderinger fra, og hva en vet om oppgavene en arbeider med» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 126).



Figur 3: Kognitiv modell for utvikling av selvoppfatning og betydning for atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.126).

Figur 3 viser også at selv vurdering og mestringsforventning, og dermed selvoppfattelsen, vil ha innvirkning for menneskets «motivasjon, emosjoner og atferd, for eksempel valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.126). Samtidig vil det også ha betydning hvor hvilke læringsstrategier som mennesket velger å bruke.

Emosjonelle forhold som bekymring, angst og interesse vil også bli påvirket (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvoppfatning er selvreferende tenkning (Harter, 1999) og i denne sammenheng handler det om hvordan menneskets tanker om seg selv kan være med å påvirke deres hverdag, utfra at man speiler seg i andres vurderinger. Dette er et viktig aspekt av selvoppfattelsen, altså hvordan barnet vurderer seg selv. For de fleste mennesker er det ubehagelig å skulle vurdere seg selv enten høyt eller lavt. Denne subjektive vurderingen kan få store konsekvenser for mennesket. Hvis det vurderer seg selv lavt, kan det påvirke den mentale helsen. Sammenlignet med andre grupper av mennesker med normal mental sunnhet, vil de med nedsatt mental sunnhet slite på langt flere områder. Det kan komme til syne på psykosomatiske symptomer som blant annet hodepine og magevondt, og andre tilstander som angst, depresjon og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s.86).

2.2.4 Dimensjoner av selvoppfattelse

Vi mennesker har selvoppfattelse på forskjellige områder. I prinsippet har et menneske en oppfattelse av seg selv på alle de aktuelle områdene der de har gjort seg erfaringer.

Skaalvik og Skaalvik skiller mellom 5 forskjellige dimensjoner eller områder man kan oppfatte sin egen selvoppfattelse (2007). Et utvalg av disse dimensjonene ligger til grunn i utarbeidelsen av forskningsspørsmålene i dette prosjektet.

- Fysisk selvoppfattelse – forholder seg til på hvordan man opplever seg selv i forhold til utseende, og/eller fysiske og motoriske ferdigheter.
- Sosial selvoppfattelse – hvordan man opplever å ha evnen til å omgås andre og hvor populær man er.
- Intellektuell og akademisk selvoppfattelse – menneskets oppfattelse av eget nivå når det gjelder evner og prestasjoner. Dette kan for eksempel gjelde i skolesammenheng.
- Emosjonell selvoppfattelse – menneskets opplevelse av det personlige emosjonelle aspektet. Dette kan for eksempel være følelser av angst, glede og tilfredshet.
- Moralsk eller atferdsmessig selvoppfattelse – hvordan mennesket oppfatter seg selv i forhold til for eksempel normer og oppførsel.

Hos oss mennesker er det noen av disse områdene som teller mer enn andre. Hvilke områder dette er, vil variere fra person til person (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Samtidig vil erfaringer vi gjør på de forskjellige områdene være med på å prege vår selvoppfatning. Dette er en bevisst oppfatning og hvordan mennesket tolker disse erfaringene vil være forskjellig for hvert menneske (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Hvordan hvert enkelt menneske tolker disse erfaringene vil resultere i menneskets selvoppfatning. Samspillet mellom menneskets subjektive oppfattelse og/eller opplevelse av sin egen rolle sett i samspill med det miljøet som man omgir seg i, vil naturligvis påvirke selvoppfattelsen på de gjeldende områdene. Denne påvirkningen av selvoppfattelsen vil være privat og reell. Skaalvik og Skaalvik skriver at selvoppfattelsen består av to perspektiver, den reelle og den ideell selvoppfattelse. Den førstnevnte – reell selvoppfattelse ilegges det menneskets egne oppfatning av hvordan man «egentlig» er (2013). Det er gjerne dette perspektivet av selvoppfattelsen de fleste mennesker legger i selve begrepet selvoppfattelse. Når vi mennesker er i forskjellige sosiale sammenhenger hvor vi omgås andre mennesker, vil vi gjøre vurderinger av oss selv når vi er i interaksjon med andre på flere forskjellige

områder. Dette er en del av den reelle selvoppfattelsen. Den reelle selvoppfattelsen vil mennesket kjenne på kroppen i for eksempel skolesammenheng. Der vil elever måle seg med andre elever når det blant annet gjelder prestasjoner som skriving og lesing. Da vil elevens subjektive opplevelse av sine egne prestasjoner på gjeldene områder ligge til grunn for hvordan deres selvoppfatning utvikles. Samtidig vil persepsjon av andres oppfatning være av stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil i skolesammenheng bety at en elev vil ha sine formeninger om hvordan andre elevers oppfatninger og vurderinger av han eller hun vil være. Denne dimensjonen vil legge grunnlaget for hvordan den reelle selvoppfattelsen vil være. Det er likevel en viss sammenheng mellom reell selvoppfattelse og persepsjon av andres vurderinger og dette vil påvirke utviklingen av den reelle selvoppfatningen. Det andre perspektivet – ideell selvoppfattelse – er knyttet til menneskets oppfattelse av hvordan han eller hun ønsker å være. Den vurderingen mennesket gjør av seg selv vil bli påvirket av den ideelle selvoppfattelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). To mennesker som er likeverdige når det gjelder prestasjon i en eller annen form, for eksempel idrett, kan ha forskjellige perspektiver på om hva som faktisk er godt nok. Den ene kan mene at det er bra nok, mens den andre vil strekke seg enda lenger for å bli enda bedre i den ferdigheten som kreves. Ofte kan det være et sprik mellom reell og ideell selvoppfatning. Den avstanden som er mellom faktiske ferdigheter og prestasjoner, og ønsket som personen har, kan gi konsekvenser for selvoppfattelsen til mennesket. Det å stadig føle på tilkortkommenhet og frustrasjon på grunn av at man ikke lever opp til sine idealer og dermed ikke klarer å realisere sine ønsker eller mål kan skape psykiske problemer og følelse av å være mistilpasset. Ved sammenfall mellom reell og ideell selvoppfattelse vil mennesket føle seg tilfreds og lykkelig. Disse idealene, både positive og negative, kan også være med å skapes av andre mennesker og signifikante andre. De holdningene som disse menneskene har vil være med på å danne grunnlaget for menneskets oppfattelse av seg selv. Det bildet mennesket har av selv og ønsket om hvordan det vil være, vil for mange mennesker kunne fungere som en standard (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3 Sosiokulturelt perspektiv

I et sosiokulturelt perspektiv vil synet på menneskets utvikling være tuftet på et syn som bærer preg av et sosialt og kollektiv perspektiv. Fra vi mennesker fødes sosialiseres vi inn i en verden og en kultur som legger grunnlaget for menneskelige forestillinger, kunnskaper, handlinger og samspill. Dette grunnlaget vil være forskjellig ut fra hvilket samfunn og miljø vi fødes inn i. Det å lære seg å kommunisere, er å bli en sosiokulturell skapning. Vår utvikling både på det emosjonelle, kognitive, kommunikative og sosiale plan skapes innenfor gitte rammer som omgivelsene byr på. Dette er en uendelig prosess. Det å kunne beherske å uttrykke seg og opptre som en kompetent deltager er en viktig grunnstein i forskjellige menneskelige aktiviteter (Säljö, 2001).

Hvert menneske er med på å styre sin egen utvikling innenfor de rammene som de sosiokulturelle mulighetene i miljøet og samfunnet tilbyr. Her vil det være av betydning hvilke redskaper og verktøy som finnes tilgjengelig (Säljö, 2001). Disse verktøyene vil i utgangspunktet være tilgjengelig for de fleste mennesker, men hvordan hvert enkelt menneske har forutsetning og mulighet til å dra nytte av disse verktøyene vil variere. Med verktøy menes de ressurser mennesket innehar. Dette kan både være intellektuelle ressurser som språk og kognitive ressurser, samt fysiske ressurser (Säljö, 2001) som skole og signifikante andre. Disse er med på å hjelpe oss å forstå vår omverden og gir oss en forståelse av hvordan vi kan handle i den. Disse redskapene eller verktøyene har en spesiell betydning i et sosiokulturelt perspektiv. Med dette menes de ressursene mennesket har tilgang til for å forstå sin verden og handle i den (Säljö, 2001). Disse redskapene og verktøyene blir hjelpemidler for at vi skal mestre og i sammenheng med dette prosjektet vil språket være en slik ressurs. For oss mennesker er språk og kommunikasjon et viktig middel for samspillet mellom mennesker og miljøet. Vi blir delaktige i dette samspillet i interaksjon med andre mennesker og andre kollektive virksomheter. Det er nettopp gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og videreført, og dette er en grunntanke i det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2001). Gjennom språket oppstår det koder som vi mennesker bruker til å se og oppfatte verden gjennom og som gir oss mening. Dette meningsinnholdet tar vi mennesker til oss og dette kan vi senere bruke til å etablere kontakt med andre i tråd med det omgivelsene tillater og oppmuntrer oss til. Kommunikasjon og språk er bindeleddet mellom den indre tanken og den ytre interaksjonen. For oss mennesker kan språklige uttrykk i flere sammenhenger virke abstrakte og mindre konkrete enn det vi fysisk kan ta og kjenne på. Men det er ordenes

status som er gjeldene og det er disse som medierer omverdenen for oss og er med på å gjøre den betydningsfull for oss (Säljö, 2001). Språket frigjør oss mennesker fra konkrete her og nå situasjoner og åpner opp for samtaleemner som ikke er tilstede for øyeblikket. Dette gir oss mennesker forutsetning til læring og utvikling på nye måter. En viktig funksjon som språket har er å kunne danne grunnlaget for refleksjon over fenomener som ikke har direkte fysisk eksistens, men som samtidig er viktig i menneskelig eksistens. Dette kan være abstrakte fenomener som angst, smerte, kjærlighet og ære, samt andre aspekter ved virkeligheten (Säljö, 2001). Dette er fenomener som det er essensielle for oss mennesker å kunne snakke om – både når vi selv opplever disse fenomenene på vår egen kropp og som abstrakte fenomener som vi ikke kan kjenne på akkurat her og nå. Språket er med andre ord et bindeledd mellom individets tenkning, interaksjon med andre og kulturer (Säljö, 2001).

Hvert menneske oppfatter verden på sin individuelle måte. Hvordan vi velger å handle innenfor vår subjektive oppfattelse vil ha sammenheng med de sosiale og kulturelle mønstrene i miljøet vi omgir oss i (Säljö, 2001). Miljøene har ofte bestemte tradisjoner og har sine egne måter å tenke, forstå og kommunisere på (Østerud, 2004). De reglene som er i disse miljøene blir gjeldende og vi mennesker overtar disse og gjør dem til våre egne. Disse ressursene og etter hvert erfaringene som vi tilegner oss, kan være fruktbare for hvordan vi ved andre anledninger håndterer situasjoner på. Men dette vil variere ut fra konteksten (Säljö, 2001) både med tanke på mennesket og miljøet. Dette kan for noen mennesker bli ressurser i seinere anledninger, men ikke for alle. Hvis man som menneske ikke tilfredsstillter de kravene som miljøene krever, er det viktig at vi er bevisste på dette ved å se mennesket som det de er og se på mulighetene for at de kan utgjøre en forskjell i samfunnet og miljøet ved at de nettopp bare er seg selv. Hvert menneske må få utvikle seg på en måte som er best for dem, der de skal føle seg unike og uerstattelige (Øiestad, 2011).

Hvordan vi mennesker utvikler oss som mennesker må ses i sammenheng med og tas hensyn til i forhold til hvilke krav som omgivelsene stiller, hvilke ressurser vi som mennesker, andre mennesker og miljøet tilbyr. De kravene som i dag stilles på forskjellige arenaer som for eksempel skole og i samfunnet generelt har økt. Den norske skoles målsetting er tuftet på to overordnede grunntanker og oppgaver, hvor den første knyttes til barnas sosiale og personlige utvikling, mens den andre er knyttet til barnas læring i de forskjellige skolefagene. I Kunnskapsløftet står det at opplæringen skal gi kyndighet og

modenhet å møte livet - praktisk, sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvis vi setter fokuset spesielt på dette punktet – viser dette at skolen er tuftet på et sosiokulturelt perspektiv der skolens mandat legger vekt på barnets personlige og sosiale utvikling. Skolen skal bidra til at barnas identitet og selvoppfattelse utvikles på en positiv måte (Nordahl, 2015). I sammenheng med at skolen får tildelt disse oppgavene vil det stilles store krav til det enkelte barn og deres evner og muligheter, og ikke minst skolen og pedagogikken. Det vil i disse kravene og forventningene ligge sterke signaler til barna om hvilke egenskaper som er ønsket og som blir mest verdsatt. Ofte vil disse kravene speile hvilke krav som samfunnet krever. Disse kravene som samfunnet krever, er gjerne krav som er rettet mot det sosiale samspillet mellom mennesker hvor naturligvis språket og ordets makt og status settes meget høyt, akkurat som i et sosiokulturelt perspektiv. For de barna som har ikke har samme forutsetningen for å tilfredsstille kravene, vil kunne fort oppleve at det er noe galt med dem og naturligvis gjøre noe med selvoppfattelsen deres (Paulsen & Bru, 2016). Samtidig er det viktig å fremheve at disse kravene vil naturligvis komme til syne i forskjellige kontekster, lærere og foreldre man samhandler med og ikke minst hvordan disse kravene oppfattes av barna vil også variere individuelt. Menneskets intellektuelle kapasitet – altså våres evne til å tenke og lære er ikke kun begrenset til de mentale og biologiske forutsetningene vi er født med, vi er kulturelle vesener som lærer og utvikler oss i samspill med andre mennesker (Säljö, 2001).

3. Metodisk del

I dette kapitlet vil jeg redegjør for de ulike fasene i min egen forskningsprosess. Først vil jeg innlede med å presentere prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted og begrunne valg av metode. Deretter vil jeg gjøre en beskrivelse av utvalget, intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg reflektere rundt reliabilitet og validitet og avslutningsvis belyse etiske sider ved forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i foreldrenes oppfattelse og erfaringer av hvilke faktorer som kan være med å påvirke deres barns selvoppfattelse. For å kunne presentere disse funnene vil prosjektet være vitenskapsteoretisk forankret i en fenomenologisk vitenskapstradisjon. Den hermeneutiske tradisjonen vil også bli trukket inn for å presentere funnene som en del av en større helhet.

Ved å forankre prosjektets funn til den fenomenologiske- og hermeneutiske vitenskapstradisjonen uttrykker forskeren at han eller hun har et ønske om å undersøke hvordan mennesker forstår og tolker sin virkelighet og gjøre grundige undersøkelser av hvilken mening som ligger i de opplevelser og erfaringene som mennesket har gjort på aktuelle områder. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i det subjektive og se på opplevelser ulike personer kan ha av samme fenomen. «Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Kvale & Brinkmann, 2009). For at dette skal være mulig, er man avhengig av de forskjellige forståelsene den enkelte har. Selve begrepet forståelse blir av Føllesdal og Walløe (1996) knyttet nettopp til hermeneutikk og hermeneutikk blir definert som «studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse» (s.89). Hermeneutikken vektlegger «... å studere og forstå det enkelte menneske i sin individualitet. En slik forståelse er mulig gjennom en fortolkning av de språklige uttrykkene som personen gir seg til kjenne gjennom» (Hjardemaal, 2011, s.190). Formålet med hermeneutikken er «å tolke meningsfullt, materiale» (Føllesdal & Walløe, 1996, s.118) og dette skal skje gjennom å ha fokus på menneskets opplevelse og erfaring av det som skjer (Thagaard 2013, Thomassen 2006). Fenomener kan tolkes på forskjellige måter og det finnes ikke bare en sannhet. Ved å knytte sammen teori, praksis, verdier og kunnskap kan man få et nyansert bilde av forskjellige fenomener som kan ha overføringsverdi.

Både den fenomenologiske- og hermeneutiske vitenskapstradisjonene vektlegger meningsinnholdet og dette meningsinnholdet kan kun forstås når det er i sammenheng med det som blir studert (Thagaard, 2013). Vi mennesker vil alltid møte verden rundt oss som er påvirket av vår egen forståelse. Uten denne forståelsen ville ikke dette vært mulig (Gilje & Grimen, 1995). Denne forståelsen vil bygge på den forforståelsen mennesket har fra før. Den forbindelsen som er mellom det som skal fortolkes, menneskets forståelse og den konteksten det skal fortolkes i, også kalt den hermeneutiske sirkel (Thagaard, 2013).

3.2 Valg av forskningstilnærming og metode

Metodevalg er en viktig del av forskningsprosessen ved alle vitenskapelige arbeider og vil påvirke og ha betydning for resultatet (Thagaard, 2013). I tradisjonell forskning viser man gjerne til to hovedgrupper av metoder – kvalitative og kvantitative metoder. Valg av metode skal velges ut fra valgt problemstilling og studiens formål (Jacobsen, 2010).

I dette prosjektet er jeg ute etter å få foreldrenes erfaring og beskrivelse av hvilke mulige faktorer som kan være med å påvirke selvpoppfattelsen til deres barn som har spesifikke språkvansker. Denne problemstillingen kan tilnærmes på forskjellige måter. Alternative metoder, kan være å arrangere noe utradisjonelt som en workshop med grupper av barn med spesifikke språkvansker der de skulle gi uttrykk for sine tanker og følelser ved hjelp av andre kommunikasjonsmetoder enn språket, eller mer tradisjonelle spørreskjema. Valget havnet på å gjøre intervju av foreldre som kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden gjør det mulig å se både på helheter, ulikheter og forskjellige deler av fenomenet, samt belyse erfaringer og refleksjoner rundt det fenomenet spesifikke språkvansker og selvpoppfatning. Dette vil settes i tilknytning til det fenomenologiske og det hermeneutiske. Dette nettopp på grunn av at jeg i dette prosjektet er ute etter å undersøke de personlige erfaringene og opplevelsene som foreldrene til barn med spesifikke språkvansker har, rundt barnets selvpoppfattelse. Kvalitativ forskningsmetode egner seg når man skal undersøke få objekter og man ønsker å få en praksisnær, dypere forståelse og kunnskap om et fenomen (Jacobsen, 2010).

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode vil si at man samler inn data ved hjelp av ord, setninger og uttrykk gjennom meningsbærende språk mellom mennesker. Språket er et nyansert uttrykksmåte og egner seg godt til å fange opp forskjellige nyanser og variasjoner. Det oppstår en nær kontakt mellom forsker og informant (Jacobsen, 2010; Thagaard, 2013).

Kvalitativ metode blir forbundet med å være en åpen metode. Ved å velge en åpen tilnærming til et fenomen, stiller man seg som forsker åpen til innsamlingen av data. Kvalitative metoder er en induktiv måte å samle inn data på. I dette legges det at man som forsker nettopp stiller seg åpen til innsamlingen av data og man legger få føringer. Dette er gjerne føringer i form av bevisste og ubevisste oppfatninger av fenomenet. Ved å ha en induktiv måte å samle inn data, skal man prøve å unngå at forskeren blir oppsatt av å få sine antagelser bekreftet (Jacobsen, 2010).

En av styrkene til kvalitative metoder er at man kan studere fenomener som det kan være vanskelig å få tilgang på ved bruk av andre metoder (Thagaard, 2013). Dette på grunn av at metoden er åpen og fleksibel. De mest vanlige metodene innen den intensive/kvalitative metode er åpent intervju, observasjon og dokumentstudie (Jacobsen, 2010).

Jeg vil nå presentere metoden intervju. Det er denne metoden jeg har valgt å bruke for å belyse valgt problemstilling.

3.3.1 Kvalitative intervju som metode

Intervju som forskningsmetode skjer gjennom samtaler. Men det er klare retningslinjer for hva en slik samtale skal inneholde for at den skal skille seg fra en vanlig samtale. Dette er blant annet en metodisk bevissthet om selve spørreformen (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne metoden er spesielt egnet når det skal gjøres undersøkelser av sensitiv art og som gjerne er knyttet til menneskets hverdag. Slik som problemstillingen lyder, viser denne at intervju er en metode som egner seg godt for å få innsikt i foreldrenes tanker, følelser, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2013). Ved å studere få enheter kan man gjennom et åpent intervju få god mulighet til å innblikk i informantens situasjon og erfaringer. For at intervjuet skal gi meg den informasjonen rundt det fenomenet jeg ønsker å undersøke, vil

det på forhånd bli utarbeidet en intervjuguide som vil gjøre det åpne intervjuet noe strukturert. Dette for å sikre å komme innom de temaene jeg ønsker å belyse (Jacobsen, 2010).

Jeg som forsker og intervjuer har en viktig rolle når jeg skal undersøke. Det er viktig at jeg kan reflektere over den rollen som jeg får. Det er viktig at man som forsker legger et solid grunnlag for tillit og åpenhet. Dette kan man gjøre ved å opptre som et medmenneske og ikke som en bedreviter som lar seg påvirke av blant annet forskjellig sosial status. Da vil forholdene være fruktbare for at informantene kan fortelle åpent om sine indre tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013).

3.4 Utvalg

Når utvalget av informanter til undersøkelsen skulle gjøres var det viktig å finne deltagere som hadde erfaringer, informasjon og kunnskap om det fenomenet som undersøkelsen ønsket å studere. For å komme i kontakt med informanter som satt inne med data som kunne gi svar på problemstillingen, måtte jeg som forsker komme i kontakt med feltet (Thomassen, 2006). I dette prosjektets tilfelle gjaldt det å komme i kontakt med foreldre til barn med spesifikke språkvansker. Valg av informanter havnet på foreldre av barn med spesifikke språkvansker, på grunn av barnas sårbare posisjon. Slik som fremhevet teori og forskning påpeker er språk makt, og de vurderingene som gjøres av barna på området påvirker selvoppfattelsen– spesielt på språkområdet som blir verdsatt høyt for barna. Det å sette barna i en posisjon der de skal beskrive sin indre verden ved hjelp av språket, vil ikke være etisk rett. Da vil barna bli satt i en posisjon der de allerede opplever en tilkortkommenhet og i en intervjukontekst med en fremme forsker, vil mest sannsynlig gjøre at barna desto mer føler på denne tilkortkommenheten.

3.4.1 Utvalgskriterier

Utvalget av informanter er viktig for en kvalitativ studie og derfor ble det satt opp noen kriterier på grunnlag av målsetningen for prosjektet. På dette grunnlag var det naturlig å velge foreldre og foresatte av barn som er diagnostisert med spesifikke språkvansker som informanter. Det er ønskelig at barna går på barneskolen, primært 5.-7. trinn.

3.4.2 Rekruttering av informanter

For å komme i kontakt med informantene ble det tatt kontakt med forskjellige PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) kontorer i mitt fylke. Under disse samtalen ble prosjektet presentert og studiens bakgrunn og formål ble belyst. Samtlige viste stor interesse for prosjektets problemstilling og flere uttrykte at de ser behov for å belyse tema ytterligere enn det som forskningen viser i dag. Det ble bedt om å få kjennskap til resultatet om prosjektets funn i etterkant. Dette på grunn av ønske om å utvide sin kunnskap på området. Under samtalen med PPT ble det avtalt at jeg skulle sende skriftlig informasjon, altså godkjenningen av NSD (vedlegg 1), informasjonsskriv (vedlegg 2) og kopi av samtykkeerklæringen (vedlegg 3) til de respektive på det aktuelle PPT kontoret. Rekrutteringen av informanter ble deretter gjort av PPT.

Anonymiseringen blir ivarettatt i form av at PPT tok kontakt med de familiene som er aktuelle utfra kriteriene og da blir det opp til familiene å si seg villige til å la seg intervju. Jeg som forsker fikk ikke vite hvem som eventuelt har takket nei til å delta i studien. De informantene som ble forespurt om å delta i studien fikk opplyst av PPT hva hensikten med undersøkelsen er og hva den informasjonen de kommer med skal benyttes til. Dette er også kalt informert samtykke (Jacobsen, 2010). Denne informasjonen ble gitt både muntlig og skriftlig. Det ble poengtert muntlig og skriftlig at det er frivillig å være med på studien, samt at det er fullt lov til å trekke seg når som helst i løpet av prosessen.

De familiene som er villig til å la seg intervju, vil være av et tilfeldig utvalg. Ved å ha et mangfold av stemmer som løftes frem innenfor gitte kriterier er med på belyse virkelighetens mangfold.

3.4.3 Presentasjon av utvalget

Intervjuene ble gjort fortløpende etter hvert som informantene ble rekruttert. Tilslutt satt jeg igjen med tre intervjuer, der et intervju ble gjort med mor og to av intervjuene ble gjennomført med både mor og far.

Utvalget besto av:

Intervju nummer 1: Intervjuet ble gjennomført med mor: «Stine». Hun har en datter, «Anna», på 11 år med spesifikke språkvansker. «Anna» har to brødre hvor den ene også har spesifikke språkvansker og den andre broren har utfordringer i forhold til uttale. Det er «vanlig» i deres familie å gå til logoped.

Intervju nummer 2: Intervjuet ble gjennomført med både mor, «Heidi», og far, «Per». De har en sønn, «Ole», på 8 ½ år med spesifikke språkvansker. «Ole» er enebarn.

Intervju nummer 3: Intervjuet ble gjennomført med mor, «Mette», og far, «Knut». De har en datter, «Ida», på 12 år med spesifikke språkvansker. «Ida» har en bror som også har spesifikke språkvansker. Mor «Mette» har også spesifikke språkvansker og er preget av dette.

3.5 Intervjuguiden

For å besvare problemstillingen i dette prosjektet har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju med halvstrukturert intervjuguide. Jeg mener denne forskningsmetoden passer godt med tanke på formålet med kvalitative forskningsintervju. Kvalitative forskningsintervju skal nettopp innhente beskrivelser av informantenes livsverdener og deres tolkninger av de fenomenene som blir løftet frem (Jacobsen, 2010). I sammenheng med dette prosjektet blir det foreldrenes oppfattelse og erfaringer av hvilke faktorer som kan være med på å påvirke selvoppfattelsen til deres barn.

En intervjuguide skal inneholde emner med forslag på spørsmål i en bestemt rekkefølge. Intervjuguiden kan variere med tanke på hvor nøye den skal følges. I noen tilfeller kan den følges grovt sett, mens i andre situasjoner følges nøye. Dette vil variere ut fra hvordan intervjuet arter seg (Kvale, 2001). Intervjuguiden som er blitt utarbeidet inneholder emner som skal tas opp under intervjuet i den rekkefølgen jeg mener er mest gunstig. Dette er tema som jeg mener er viktig å belyse for å få et nyansert svar på problemstillingen.

Intervjuguiden jeg har utarbeidet har jeg valgt å dele inn i 4 hovedemner, med forslag på spørsmål som skal besvares. Disse 4 hovedemnene er:

1. Interesser
2. Venner/sosialt
3. Skolesituasjon
4. Forventinger til barna

Innledningsvis i intervjuguiden har jeg utarbeidet spørsmål som er knyttet til bakgrunnen til barna. I denne delen av intervjuet spør jeg om språkutviklingen til barnet, når språkvanskene ble tatt tak i, prosessen rundt fastsettingen av diagnosen samt hvilken informasjon familien fikk og om de fikk noen råd sett i forhold til kommunikasjon, samspill, skole, venner og sosialt.

Under hvert av de 4 ovennevnte hovedemnene i intervjuguiden er det knyttet 5-8 spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden er formuler slik at informanten ikke kan svare kun ja eller nei. Noen av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt spontant under intervjuet ble allikevel stilt på denne måten, men da ble de fulgt opp med utdypende spørsmål.

Det er som tidligere nevnt viktig at det skapes tillit og åpenhet mellom forsker og informant. Intervjuguiden var et hjelpemiddel for meg i denne situasjonen. Intervjuguiden var selvfølgelig utarbeidet på forhånd og var nøye gjennomtenkt med tanke på oppbygging og rekkefølge på tema og spørsmål. Intervjuguiden startet med alminnelige «bli kjent» spørsmål og underveis ble spørsmålene mer personlige og dypere. Bakgrunnen for dette var at jeg som forsker ønsket at informanten skulle få tillit til meg først, for så å åpne seg og dermed belyse det som er sentralt i forhold til problemstillingen. Ved å lykkes med dette, legges et godt grunnlag for innsikt og forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Hvis man går for fort frem med de mest personlige og dype spørsmålene kan man risikere at informanten lukker seg og trekker seg fra intervjuet og studien (Jacobsen, 2010).

Under intervjuene ble det naturlig for meg å følge rekkefølgen av temaene jeg på forhånd hadde utarbeidet i intervjuguiden. Dette på grunn av at temaene og spørsmålene delvis bygget på hverandre. Når jeg stilte det første spørsmålet under et av temaene kom det gjerne naturlig svar på flere av spørsmålene jeg på forhånd hadde utarbeidet. Det var viktig for meg at informantene kunne føle seg fri til å svare underveis i intervjuet uten for mye avbrytelser. I de to intervjuene der både mor og far var representert utfylte de hverandre godt og jeg som forsker fikk et nyansert bilde av deres erfaringer og oppfattelse av fenomenet.

Hvert intervju hadde jeg estimert til å vare i cirka 45 minutter. Dette var tilfelle på intervjuet som ble gjennomført med kun mor, mens de to andre intervjuene der både mor og far var representert, varte intervjuene 1 ½ time og 2 ½ time. Grunnen til dette var at foreldrene utfylte hverandre og kom med flere eksempler og fortellinger fra hverdagen.

3.6 Forskningsspørsmål

Hensikten med utformingen av forskningsspørsmålene er å finjustere og gi retning for ønsket fokus på prosjektet. Dette vil være med å gi rom for refleksjon for bakenforliggende faktorer som kan være med på å påvirke selvoppfattelsen til barna. For å få frem disse mulige faktorene er det i intervjuguiden blitt utarbeidet tema med underspørsmål til hvert av forskningsspørsmålene. Undersøkelsens intensjoner søkes å nå gjennom disse forskningsspørsmålene.

Tema i intervjuguiden med tilhørende forskningsspørsmål:

- **Interesser**
 - Hvilken rolle spiller den spesifikke språkvansken på barns fysiske selvoppfatningen?
- **Venner/sosialt**
 - Hvordan opplever barna at deres spesifikke språkvanske påvirker deres sosiale selvoppfatning?
- **Skolesituasjon**
 - Hvordan opplever barna av deres intellektuelle og akademiske selvoppfatningen påvirkes av den spesifikke språkvansken?
- **Forventinger foreldre – barn**
 - Hvilken innvirkning har forventinger til barna på barnas selvoppfatning?

Jeg har ingen intensjon av å gjøre en vurdering av hvordan foreldrene generelt definerer sin egen rolle som foreldre i sammenheng med barnets selvoppfattelse. Materialet som kommer frem i denne studien gir ingen grunnlag for å trekke generelle slutninger. Fortellingene som kommer til syne i disse intervjuene er enkelthistorier og subjektive

forståelser og refleksjoner rundt foreldrenes forteller om sine barn. Samtidig er det naturlig å kunne se dette i en større helhet. Det er ikke urimelig at flere foreldre enn disse deler samme oppfattelse av dette temaet og problemstilling. Noe som også kan støttes av både de subjektive oppfattelsene til informantene, samt relevant litteratur og forskning.

3.7 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 95)

Den kommunikasjonen og relasjonen som oppstår i intervjusituasjonen mellom forsker og informant er av stor betydning for intervjuet. Den sosiale interaksjonen som oppstår mellom partene under intervjusituasjonen kan problematisere betydningen av hvordan forskeren fremstår ovenfor informantene (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig å være klar over dette og det var jeg bevisst på under gjennomføringen av intervjuene. De intervjuene som ble gjennomført med foreldre som holder til i samme område der jeg bor og som jeg hadde en eller annen relasjon til, var jeg spesielt opptatt av at de skulle føle seg trygge på at ingen informasjon skulle kunne spores tilbake til dem. Informantene skulle føle seg trygge og på denne måte kunne dele egne tanker, meninger og erfaringer.

I en situasjon der man har som mål å oppnå god kommunikasjon og samarbeid, bør man ta utgangspunkt i informantenes oppfattelse og forståelse av fenomenene. Dette på grunn av at de oppfatningene som vi personlig har som er dannet på grunnlag av erfaring – er de vi opplever som sanne (Nordby, 2009). I selve intervjukonteksten var jeg veldig klar på at informantene når som helst kunne trekke seg og at det som de fortalte under intervjuet ikke skulle forveksles med deres grunnleggende holdninger og verdier. Det er ikke til å komme unna at det å være foreldre til barn med spesifikke språkvansker, er en utfordrende oppgave. Ved å være sensitiv og forståelsesfull ovenfor informantenes åpenhet, er grunnlaget for tillit og åpenhet lagt (Thagaard, 2013).

Min rolle som forsker under intervjuene var å vise interesse, være aktiv og deltagende. Dette viste jeg ved å stille spørsmål, lytt til svarene og stille oppfølgingsspørsmål som var tuftet på de svarene som informantene kom med. Disse oppfølgingsspørsmålene ble stilt

fortløpende hvis det var noe jeg opplevde som spesielt interessant, noe jeg ønsket å få forklart grundigere eller hvis noe var uklart. Oppfølgingsspørsmålene er til for å få frem konkretiseringer og komme i dybden på fenomenet. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt når jeg opplevde at informantene var ferdig med å svare på det aktuelle spørsmålene. Men samtidig opplevde jeg det som noe utfordrende og ikke stille oppfølgingsspørsmål for tidlig etter deres svar. Som forsker ble jeg meget engasjert og når jeg fikk svar som var av spesiell interesse, og kjente på følelsen av å ville stille nytt spørsmål umiddelbart. Løsningen på dette var å notere det jeg ønsket å få svar på og stille oppfølgingsspørsmål når tiden var inne for det. Jeg viste også interesse ved hjelp av kroppsspråk, som bekræftende nikk.

Alle intervjuene ble på forhold avtalt på telefon. Det var informantene som tok kontakt med meg. Kontaktinformasjonen ble gitt via PPT til informantene. Jeg avtalte sammen med informantene hvor og når det passet best å gjennomføre intervjuene. Et intervju ble gjennomført på et grupperom, mens de andre ble gjennomført hjemme hos informantene. Felles for disse stedene er at de er rolige miljøer og uten forstyrrelser. Dette for at fokuset skulle ligge på selve intervjuet og prøve å forebygge mulige kilder til avbrytelse og forstyrning (Jacobsen, 2010). Dette kan i verste fall hindre informantene i å si det de har på hjertet og eventuelt glemme det de ønsker å si.

Intervjuene startet med litt uformell prat, før det relativt fort kom i gang med å gå gjennom det formelle rundt prosjektet. Samtlige av informantene hadde på forhånd satt seg inn i informasjonsskrivet hvor prosjektets bakgrunn, formål og problemstilling ble beskrevet. Dette ble gjennomgått i fellesskap under intervjuet. Videre ble prosjektets personvern og godkjenningen fra NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) presentert, før informantene signerte samtykkeerklæringen. Denne samtykkeerklæringen ga meg den formelle godkjenningen til å gjennomføre intervjuene.

Intervjuene ble tatt opp digitalt i form av lydopptak. Det å gjøre opptak har mange fordeler. Den sikrer at alt som blir formidlet av informanten blir nøyaktig og at alle detaljer blir tatt med (Jacobsen, 2010). Samtidig ga dette meg muligheten til å engasjere meg ytterligere og gjøre notater underveis i form av oppfølgingsspørsmål, stikkord, stemning og kroppsspråk. Alt dette uten at jeg mistet fokuset på informantene. Informantene ga på forhånd samtykke til at jeg kunne ta opp intervjuet digitalt. Dette ble både uttrykt i informasjonsskrivet

informantene mottok på forhånd, samt at jeg spurte om dette når vi møttes til intervju. Anonymiteten ble ivaretatt ved at det ikke ble tatt opp noen former for personlige opplysninger, opptakene ble låst inne i safe under prosessen samt at opptakene blir slettet i ettertid når studien er avsluttet.

Jeg opplevde at under samtlige av intervjuene var informantene veldig åpne og ga mye av seg selv og deres tanker, oppfattelse, erfaring og kunnskap rundt fenomenet. Det faktum at intervjuet ble tatt opp, virket ikke som en barriere til tross for at det lå en spenning rundt dette på forhånd. Jeg opplevde at informantene snakket naturlig og fritt.

3.8 Transkribering

På grunn av at intervjuene ble tatt opp digitalt, satt jeg med store mengder råmateriale i form av opptak av intervjuene med foreldrene. Dette ble transkribert fortløpende etter intervjuene. Ved denne transkriberingen ble også håndskrevne notater tatt med i betraktningen. Dette var notater rundt stemning og kroppsspråk, som blant annet nikk, sukk eller stønn. Erfaringsvis var det en fordel å foreta transkriberingen nokså tett etter i tid som intervjuet ble gjennomført. Dette for at det skulle være mindre mulighet for at informasjon skulle gå tapt eller bli oversett.

Det å gjennomføre transkriberingen var en krevende prosess. Men det ga meg som forsker en god mulighet til å gjennomgå materialet på nytt og merke meg elementer som var vesentlig å ta med videre.

3.9 Analyse og tolkning av forskningsintervjuene

Steget videre i prosjektet ble hvordan man skal forstå og tolke det som er blitt sagt i intervjuene og hvordan systematisere og ordne disse dataene (Thagaard, 2013). Det finnes flere forskjellige tilnærminger til analyse av kvalitative data, men felles er at man veksler mellom å analysere deler og videre å se disse delene i en større helhet. Dette kan være blant annet ved at sammenstilling av flere intervjuer og ser på likheter og ulikheter (Jacobsen, 2010).

Analyser av materiale i kvalitative intervjuer tar utgangspunkt i hvordan personer skaper mening til sine erfaringer gjennom deres uttrykksformer. Det vil altså si hvordan informanten gir uttrykk for sine erfaringer. Det som presenteres vil forskeren reflektere og

tolke meningsinnholdet ved. Hvordan dette meningsinnholdet tolkes vil være preget av forskerens teoretiske forankring og hvordan forskeren vurderer de tendenser og sammenhenger i resultatene. Alle mennesker har forskjellige utgangspunkt når det gjelder vårt grunnlag for forståelse og denne forståelsen bunnar i menneskets forforståelse. Vår forforståelse vil alltid være med å prege hvordan vi forstår. I følge Hjordemaal vil det ikke være mulig å forstå og tolke noe som helst uten vår forforståelse (2011). Vår forforståelse dannes blant annet ut fra våre individuelle opplevelser, oppfattelse av verden, mennesker og kunnskaper (Bergström & Boréus, 2005). Denne forforståelsen vil stadig være i endring. Dette skjer ved at man prøver å forstå fenomener ved å kobler dette til det som er ens egne referanserammer. På denne måten blir vår referanseramme stadig endret og utviklet, samtidig som vår forståelse ovenfor fenomenet endres. Gadamer betegnet dette som sammensmeltning av forståelseshorisonter (Hjordemaal, 2011).

3.10 Reliabilitet og validitet

«Reliabilitet – vurdering av forskningens pålitelighet» (Thagaard, 2013, s.201). Reliabilitet knyttes gjerne til en kritisk vurdering av om forskningen er utført med troverdighet og på en tillitsvekkende måte. I utgangspunktet referer begrepet reliabilitet til at andre forskere som bruker samme metode i prinsippet skal få de samme resultatene. For at reliabiliteten skal ivaretas skal forskeren argumentere for hvordan prosessen med utviklingen med dataene er blitt gjort i løpet av prosessen og gjøre forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig. Dette er for å sikre kvaliteten og verdien på forskningen (Thagaard, 2013). Jeg har etter beste evne prøvd å være åpen og nøyaktig i min synliggjøring av prosjektet. Jeg har synliggjort fremgangsmåter som er blitt benyttet for å innsamling og analyse av data. På denne måten skal det være mulig å følge forskningsprosessen trinn for trinn.

«Validitet – vurdering av grunnlag for tolkninger» (Thagaard, 2013, s.204). Validitet handler om gyldigheten av tolkningen av data som forskeren har kommet frem til og om disse representerer den aktuelle virkeligheten som er blitt studert. For å styrke forskningens validitet kan man også her gjøre prosjektet gjennomiktig. For å sikre dette skal forskeren tydeliggjør det grunnlaget som ligger til grunn for de fortolkningene som er blitt gjort. Dette kan skje gjennom å redegjør for de analysene som ligger til grunn for konklusjonene som det er blitt kommet frem til (Thagaard, 2013). ”Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og

hvordan resultatene tolkes” (Thagaard, 2013, s. 11). I mitt prosjekt har jeg etter beste evne prøvd å ivareta validiteten ved å redegjør for mine fortolkninger. Jeg har prøvd å svare på problemstillingen og prøvd å belyse denne gjennom aktuell teori. Undersøkelsens validitet håper og tror jeg er blitt ivareta ved at intervjuguiden ble laget på grunnlag av aktuell teori og i intervjusituasjonen møtte jeg informantene med respekt og anerkjennelse, noe som forhåpentligvis har gjort at jeg har fått god informasjon. Ved å ta lydopptak av intervjuene la jeg grunnlaget for at den deskriptive validiteten av datamateriale. Dette ga utgangspunkt for best mulig bearbeiding i etterkant, for så å bruke disse dataene til videre tolkning og analyse. Dette gjorde det mulig å gjengi nøyaktig det informantene hadde å si og på denne måten unngikk jeg som forsker å gå glipp av viktig informasjon.

3.11 Ethiske sider

Når man skal gjennomføre en undersøkelse bryter vi ofte inn i privatlivet til enkeltmennesker. For å ivareta de menneskene som deltar i undersøkelsen skal forskningsprosessen fra start til slutt være preget av etiske overveielser. I kvalitativ forskning vil fortolkning ha stor betydning og forskeren skal være klar over sitt ansvar ovenfor prosjektet og informantene (Thagaard, 2013).

Før datainnsamlingen startet søkte jeg om godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) og fikk godkjent prosjektet mitt. NSD er et personvernombud for forskjellige forsknings- og utdanningssituasjoner. Det er utarbeidet en rekke retningslinjer som forskeren skal forholde seg til og der kommer det tydelig frem at det forskningsetiske ansvaret ligger hos forskeren. Disse retningslinjene omfatter i korthet å informere informantene om undersøkelsen, innsamlingen av data, anvendelse av dette, anonymisering og oppbevaring av materiale (NSD, 2017).

Jacobsen opererer med tre grunnleggende krav for å ivareta informanten. Disse følgende kravene skal være tilfredsstillt i en undersøkelse: informert samtykke, krav om privatliv og krav om å bli gjengitt korrekt (2010).

Informert samtykke: Den grunnleggende forutsetningen for at informantene som skal kunne delta i undersøkelsen, er at de er informert om at det er frivillig å delta samt at de har fått tilstrekkelig med informasjon og forstått de opplysninger om hensikten med studien og hva resultatene skal brukes til (Jacobsen, 2010; NSD, 2017). Det er for både

ene- og gruppeintervjuer et nødvendig krav om skriftlig samtykke. Det er viktig at informantene er klar over at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Dette på tross av at de på forhånd hadde gitt skriftlig og/eller muntlig hadde sagt seg villige til å la seg intervjuer (Thagaard, 2013). Informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt informasjonsskriv og godkjenning av NSD. På denne måten fikk de på forhånd kjennskap til både sine rettigheter og ikke minst hvilke retningslinjer forsker må forholde seg til. Dette la grunnlaget for at informantene hadde den nødvendige informasjonen og kjennskapet som var nødvendig for prosjektets innhold og formål. I forkant av intervjuene ble disse gjennomgått nøye sammen med informantene.

Krav om privatliv: Det er viktig at man som forsker reflekterer over hvor sensitiv informasjonen vi etterspør er. Hvor sensitiv informasjonen oppfattes av det enkelte menneske vil naturligvis være preget av et individuelt og subjektivt aspekt. Generelt skal det iverksettes tiltak for å ivareta privatlivet til informanten, dette gjennom diskresjon og konfidensialitet. Det skal ikke være mulig for utenforstående å identifisere informanten i datamaterialet. Dette er spesielt viktig å ivareta i kvalitative tilnærminger der det er få undersøkelsesobjekter (Jacobsen, 2010; NSD, 2017). Konfidensialitet går i prinsippet ut på at de som gjøres som gjenstand for forskning har krav på at den informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). I dette ligger det også hvordan informasjon blir lagret og hvordan denne informasjonen blir brukt videre. Det er viktig at ingen skal ha mulighet til å kunne identifiseres i det ferdige arbeidet. Forsker skal derfor behandle informantens identitet og all informasjon som er blitt innhentet konfidensielt og på denne måten vise respekt. Som forsker presiserte jeg ovenfor informantene at deres identitet ikke vil kunne bli identifisert i det endelige prosjektet. Jeg understreket også at all den data og informasjon som var blitt innhentet ville bli slettet når prosjektet ble avsluttet.

Krav om å bli gjengitt korrekt: Fullstendig gjengivelse er et ideal og noe forskere skal strebe etter. I kvalitativ forskning blir ofte sitater tatt ut av en større sammenheng og da kan meningsinnholdet få en annen betydning. Dette skal ses i en større sammenheng og presentere data i sin helhet der vi som forskere mener dette er viktig for å forstå resultatet og for å ivareta det opprinnelige meningsinnholdet som informanten ytret (Jacobsen, 2010).

Disse overnevnte kravene er idealer som vi som forskere skal etterstrebe. Jeg har under hele prosjektet prøvd etter beste evne å etterstrebe disse. I tillegg til disse overnevnte etiske betraktningene var det et annet etisk aspekt jeg som forsker måtte ta hensyn til – det å forske på noe som er arvelig. Forskning viser at arv kan være en av årsakene til spesifikke språkvansker (Lian, 2009). Med dette som grunnlag var muligheten for at jeg i intervjuprosessen ville møte på foreldre som også hadde spesifikke språkvansker. Dette gjorde jeg og det stilte store krav til meg som forsker. På forhånd hadde jeg satt meg godt inn i problematikken med hvordan det er å leve med spesifikke språkvansker og hvordan forholde seg til dette. Under selve intervjuene med respektive foreldre måtte jeg som forsker vise respekt og toleranse for deres utfordringer. Jeg måtte tilpasse språket og spørsmålene med korte setninger og valget av begreper var ble tilpasset de språklige forutsetningene til foreldrene, samtidig som jeg skulle vise respekt. Opplevelsen av å formulere gode, korte og konkrete oppfølgingsspørsmål var viktig. Disse spørsmålene ga en bekreftelse til informantene at jeg som forsker var oppmerksom og interessert å høre akkurat deres fortellinger og var villig til å møte de akkurat der de var. Videre fikk jeg i intervjusituasjonen erfare hvordan disse voksne menneskene er preget av sine vansker i hverdagen – både med tanke på deres utfordringer med å fungere i samfunnet, samt de sensitive opplevelsene og erfaringene med selv å være foreldre til barn med spesifikke språkvansker. Dette setter perspektivet på hvor viktig språket er i vårt samfunn. Jeg beundrer disse foreldrenes styrke og vilje til å gi. Som forsker ønsket jeg også at informantene skulle sitte igjen med en følelse av å få noe tilbake. Samtlige av informantene ytret at de satte pris på å få fortelle om sine erfaringer og opplevelser og deres følelse av å få noe tilbake, lå i at deres åpenhet kunne være til hjelp for andre på sikt som er i samme situasjon. Opplevelsen av å være i samspill med de under intervjuprosessen har satt viktige spor hos meg som forsker.

4. Presentasjon av data

I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvilke mulige faktorer som kan være med å påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker. For å innhente data om dette temaet er det blitt gjennomført intervju med foreldre av barn med denne vansken. Gjennom de enkeltes foreldres erfaringer, opplevelser, kunnskaper og refleksjoner over dette temaet, vil jeg belyse mulige faktorer som kan være med å påvirke selvoppfattelsen til deres barn. Foreldrenes refleksjoner vil derfor være sentrale i presentasjonen av data og dermed også sentrale i analysen og drøftingen av disse dataene. Alle utsagn av foreldrene vil bli markert med tall fra 1 til 3, som er i samsvar med antall intervju som er blitt gjennomført. For presentasjon av informanter se beskrivelse kapittel 3.4.3.

I dette kapitlet presenteres de data som kom frem fra undersøkelsen. Jeg vil nå gå gjennom hvert spørsmål som er tilknyttet problemstillingen og løfte frem svarene til informantene. Problemstillingen er: **Hvilke mulige faktorer er med på å påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker i barneskolen?**

4.1 Data knyttet til tema 1: Interesser

Under dette temaet hadde jeg i intervjuguiden utarbeidet 5 veiledende spørsmål. Jeg vil nå fortløpende presentere informantenes respons av disse spørsmålene.

1: Er barnet deres med på noen fritidsaktiviteter? I så fall hvilke?

Samtlige av barna er med på fritidsaktiviteter og alle barna har fått mulighet til å prøve flere forskjellige aktiviteter med forskjellige erfaringer.

«Hun spiller fotball. Hun har spilt i mange år, men det har skutt i været nå. Hun startet når hun var 5 år og har blomstret opp i det siste. Treneren sier hun tar til seg instruksjonene og gjør det hun skal gjøre. Hun er veldig fokusert på fotballen. Gjennom fotballen får hun vært sosial og det trenger hun. Hun er jo ikke den som tar kontakt med andre, og i og med at hun er så stille - blir hun litt usynlig ellers»

(Intervju 1)

«Før sommeren var det piano, trommer, langrenn og motorcross. Hadde det vært opp til han hadde han vært med på sykling, kampsport og ridning også. Han har lyst til mye og er mye aktiv»

(Intervju 2)

««Ida» er med på en gruppe på «Ungdommens Hus». De drar på turer sammen og er med på forskjellige aktiviteter. De har fokus på mestring. «Ida» holdt seg mest sammen med de voksne i begynnelsen, men det vi ser er at hun kommer seg fremover. Vi har fått tilbakemeldinger om at en positiv egenskap hun har er at inkluderer de andre. Det ser ut som om det går veldig bra på «Ungdommens Hus» og det er bra»

(Intervju 3)

2/3: Opplever dere at barnet deres trives med dette og opplever mestring?

Under intervju 1, 2 og 3 kommer det frem at barna har brukt lang tid på å tilegne seg kodene som gjelder på de aktuelle aktivitetene. Erfaringer med å tilegne seg disse kodene har vært veldig viktig for opplevelsen av å være med i det sosiale samspillet og dermed har også mestringsfølelsen kommet.

«Det har blomstret veldig. Det er fotball 5-6 ganger i uka og det kan man tenke er mye. Men når man ser hvor godt det er for hun, er det helt greit. I hvert fall sett i forhold til den motgangen det har vært på skolen – det har vært en kamp for henne. På fotballen får hun positive tilbakemeldinger fra foreldre og andre jenter på laget»

(Intervju 1)

4: Har barnet deres prøvd noen andre aktiviteter? Hvordan gikk eventuelt det?

Samtlige av informantene forteller at deres barn har prøvd flere forskjellige fritidsaktiviteter. Det som har fått de til å slutte med disse aktivitetene er at språket setter en stopper, i form av at det enten blir vanskelig å forholde seg til de reglene som er, at det oppstår samspillvansker mellom barn og/eller mellom barnet og de voksne. Det som også ble påpekt var at barnet holdt seg mye for seg selv under aktiviteten.

««Ida» prøvde å spille et instrument, men motivasjonen var dårlig. Hun fikk høre av musikklereren «du må prøve». Hun turte ikke prøve og hun hadde egentlig gitt opp før hun hadde prøvd»

(Intervju 3)

5: Hvordan opplever dere at språkvansken påvirker barnet på disse arenaene?

«Akkurat det har jeg stusset litt på. Fordi når du ser henne sammen med andre...da går hun aldri bort og prater. Hun sier knapt «Hei». Men når hun spiller fotball – står hun å roper og gir instruksjoner til de andre. Det er akkurat som om hun glemmer den barrieren hun har. Hun fokuserer på fotballen – hun tenker ikke så mye på språkvanskene der og da»

(Intervju 1)

Under intervju 1 kommer det frem at faren til «Anna» er fotballtrener for laget som hun spiller på og derfor opplever hun en stor trygghet med å ha faren sin tilgjengelig. På denne måten har fotballen blitt en trygg og god arena.

Under samtlige av intervjuene forteller foreldrene at barna deres opprinnelig foretrakk aktiviteter som ikke krevde språklige aktivitet. Dette var aktiviteter som å bygge lego, tegne, perle og formingsaktiviteter som å sitte og klippe og lime. Foreldrene har prøvd å motivere til aktiviteter sammen med andre. De opplever det som en trygghet for deres barn at det også er med andre barn som barna deres er trygge på under disse aktivitetene.

«Når det gjelder svømminga vet jeg at det ikke var helt god kjemi mellom «Ida» og treneren. Han snakka litt fort så hun fikk ikke med seg alt han sa. Vi hadde flere samtaler med treneren, men jeg tror ikke han skjønnte noen gang. Tilslutt gikk «Ida» lei. De forsto ikke «Ida» helt og de tok ikke hensyn og da skyr «Ida» unna»

(Intervju 3)

4.2 Data knyttet til tema 2: Venner/sosialt

Under dette temaet hadde jeg i intervjuguiden utarbeidet 5 veiledende spørsmål. Jeg vil nå fortløpende presentere informantenes respons på disse spørsmålene.

1: Opplever dere at barnet deres har venner eller andre barn å være sammen med? På både skolen og hjemme.

Under samtlig av intervjuene kom det frem at foreldrene opplevde at deres barn hadde andre barn å være sammen med, både på skolen og hjemme. Under intervju 1 kom det frem at på skolen der «Anna» går, er de en fast gjeng som holder sammen og mor oppfatter at hun får dekt behovet for å være sosial på skolen. Videre forteller mor at det ikke er så ofte hennes datter har med seg venner hjem eller at hun er sammen med venner etter skolen. Mor har ofte spurt seg selv om «Anna» gjør dette bevisst, eller om det ikke er noen som vil være med henne. Hun har slått seg til ro med at «Anna» liker å være alene på ettermiddagen. Dette på grunn av at det er så mye som skjer på skolen.

Under intervju 2 opplever mor og far deres sønn «Ole» på samme måte. På skolen har han alltid venner å være sammen med, mens når han er hjemme trenger han ro. Han kan foretrekke å gå ut og gjøre praktisk arbeid sammen med foreldrene på ettermiddagen.

«Han har klaget mye over vondt i magen og hodet, men dette har blitt bedre etter at han sluttet på SFO. Det er nok den intensiteten med så lange dager og da går det ut over formen»

(Intervju 2)

2/4: Liker barnet deres å holde på med ting som andre på deres alder gjør? Mestrer de dette og hvordan påvirker den spesifikke språkvansken barnet?

Samtlige av foreldrene opplever dette punktet på to måter. På den ene siden opplever de at deres barn liker å holde på med det som andre på deres alder gjør, men samtidig opplever de deres barn som barnslige. Dette er noe som bekymrer de.

«Det jeg føler litt på er at kanskje ikke alle vil være med henne. Ei venninne av «Ida» fortalte at hun ikke lenger ville leke i sanda slik som «Ida»»

(Intervju 3)

Foreldrene forteller at samtlige av barna er oppdatert når det gjelder sosiale medier. Alle barna har mobiltelefoner, nettbrett og holder seg også sosialt oppdatert med venner på denne måten. Det som foreldrene opplever som spesielt utfordrende er kravene som stilles til å ordlegge seg rett, både muntlig og skriftlig.

«De sosiale mediene er utfordrende. Språkvanskene slår inn mye der. Både på Snapp og annet. Hun skriver ikke helt reint og bruker ord i feil situasjoner og litt forskjellig. Dette kan fort misforstås og da slår språkvansken inn. Hun blir lei seg på grunn av dette»

(Intervju 3)

««Ole» har begynt å ringe til kompiser og da hører jeg at han stotrer litt, eller sier noe veldig utydelig. Han formulerer seg så dårlig i telefonen. Nå er han ferdig i 3.klasse og dette holder ikke. Da kjenner jeg at jeg blir nervøs på hans vegne»

(Intervju 2)

3: Når barnet er sammen med andre barn – tyr det til barn på sin egen alder eller barn som er eldre eller yngre enn seg selv?

Foreldrene forteller at barna deres stort sett har flest venner på sin egen alder, men at de har noen venner som også er yngre.

««Ole» har noen kompiser som går to nedenfor på skolen og hos de er han litt helten»

(Intervju 2)

««Anna» velger nok stort sett barn på sin egen alder. Hun synes det er morsomt med de som er yngre. Hun går nok ikke opp i alder, det har vi ikke sett. Det er aller helst klassevenninner hun tyr til og familien. Hun utvider ikke horisonten sin. Hun tar ikke kontakt med andre og derfor blir det gjerne de som er jevngamle»

(Intervju 1)

5: Opplever dere at dere som foreldre må være med som «støtte» på forskjellige aktiviteter og når barnet deres er sammen med andre barn?

Samtlige av foreldrene opplever at deres rolle som foreldre blir spesielt viktig i forhold til å beskytte deres barn mot omverdenen og de kravene som er.

«Det er noen ganger jeg går i forsvar for han. Hvis det er noen som pirker på uttalen hans. Det var en kompis av «Ole» som kommenterte at han sa «Kristian» feil, da det er vanskelig for han å si «r». Da kjenner jeg at jeg blir litt sånn... Det er unødvendig og ikke hyggelig. Da blir han lei seg lenge»

(Intervju 2)

«Det hender de andre barna misforstår hva «Ida» prøver å si og da må jeg være med å hjelpe og dekke over for henne. Jeg vil si at jeg kanskje er litt overbeskyttende til tider og jeg føler vi må være tilgjengelige hvis det er noe som skjer»

(Intervju 3)

«Ida» har til nå ikke brydd seg så mye om kommentarer som er blitt rettet mot henne, men foreldrene opplever at hun har kommet til et veiskille på dette området nå. Hun har begynt å forstå at disse kommentarene er negative og rettet mot henne. Samtidig opplever de at «Ida» «rister» dette av seg etter relativt kort tid. Foreldrene er usikker på om dette skyldes at hun har vansker med korttidshukommelsen eller om det er en forsvarsmekanisme for å ivareta seg selv.

4.3 Data knyttet til tema 3: Skolesituasjon²

Under dette temaet hadde jeg i intervjuguiden utarbeidet 4 veiledende spørsmål. Jeg vil nå fortløpende presentere informantenes respons på disse spørsmålene.

1/2: Hvordan oppfatter dere at barnet deres har det på skolen og hva gir de uttrykk for selv?

Samtlige av foreldrene har en oppfattelse av at deres barn trives på skolen. Barna har venner å være sammen med i friminuttene og er ikke ensomme. Barna deres har ikke gitt uttrykk for at de ikke vil på skolen.

Samtidig forteller foreldrene at det er situasjoner og konflikter på skolen som påvirker barna. Dette gjelder spesielt hvis det er små episoder med uenigheter og diskusjoner mellom barn. Foreldrene til «Ole» forteller at han bare husker det som kan ha vært utfordrende, vanskelig eller kjedelig i løpet av en skoledag og da kan han være påvirket av dette i lang stund. Han sier ikke alltid noe om dette selv, men foreldrene leser det på kroppsspråket hans. Videre sier de det at deres sønn er vår og tåler lite av andre.

«Han har problemer med uttale, å finne ord og å finne de riktige ordene. Dette frustrerer han veldig. Han blir en språklig svak gutt i forhold til kompiser. Han klarer ikke å heve sin stemme, fordi han ikke er sterk nok. Jeg tror han føler seg svakere fordi han ikke får tatt tilbake»

(Intervju 2)

Foreldrene oppfatter seg selv som veldig på hugget til å gi tilbakemeldinger til skolen om ting som «Ole» og/eller de opplever som problematiske, og da blir det tatt tak i umiddelbart. I klassen til «Ole» har de jobbet mye med at alle er forskjellige og at alle skal være snille mot hverandre. Det har innad i klassen til «Ole» vært en del fokus på hvem som er flinkes til å blant annet lese, tegne, skrive osv. Dette har han kjent mye på og det er sårt for han.

² I følgende deler av prosjektet vil det komme på bane ny begreper, som blant annet «tilpasset opplæring», «IOP» og «spesialundervisning». På grunn av prosjektets omfang og tema velger jeg ikke å definere disse begrepene, men heller la de ha allmenn betydning.

Under intervju 3 kom det frem at de opplever «Ida» på en annen måte på skolen enn hjemme. På skolen er hun en rolig og fornuftig jente, mens hjemme ser de en helt annen jente.

«Vi er også blitt fortalt av legen på BUP at hjemme skal hun få lov til å være «Ida», som kan få ut frustrasjon og alt det som hører med. Det er her hjemme hun er trygg og da er det her hun er annerledes enn andre streder. Dette er noe vi ser godt»

(Intervju 3)

Men mor til «Anna» opplever sin datter som forsiktig uansett om hun er på skolen eller hjemme. På skolen har mor inntrykk av at hun ikke snakker så mye høyt og at hun prøver å gjøre seg usynlig. Dette gjelder spesielt i situasjoner der fokuset blir rettet mot henne. Mor har inntrykk av at dette oppleves som skummelt. Når klassen hennes skal ha fremføringer, har «Anna» fått bruke Ipaden sin som et hjelpemiddel og da fungerer det mye bedre for henne.

3: Følger barnet standard undervisning?

Samtlige av barna følger det som kan betraktes som standard undervisning, men undervisningen og målene i opplæringen blir tilpasset. Et barn har IOP i norsk, matte og engelsk.

Når det gjelder å ta med barnet ut av klassen i mindre grupper er det noe delte meninger som kommer frem av intervjuene. Noen foreldre har en oppfattelse av at det er best for deres barn å bli tatt med ut av klassen i mindre grupper, mens andre foreldre har oppfattelse av at deres barn opplever mer mestring av å være sammen med resten av trinnet.

Under intervju 1 kommer det frem at hennes barn, «Anna», har blitt tatt med ut i grupper helt siden 1. trinn. Klassen som «Anna» går i oppfattes som en dynamisk gruppe og lærerne er flinke til å dele opp klassa i mindre grupper og da blir det ikke så synlig at «Anna» har sine behov. Som regel er «Anna» med på grupper med andre, mens en sjelden gang er det bare henne alene. Mor føler at undervisningen som er i mindre grupper ikke er tilrettelagt «Anna» og hennes behov. Hun skulle helst sett at hun hadde fått mer

spesialundervisning individuelt som er rettet direkte mot det som er hennes behov. Mor håper dette skal bli bedre nå som det er blitt utarbeidet en sakkyndig rapport. Mor er svært spent på om det som har fungert bra for hennes datter vil bli tatt med og implementert når hun skal begynne på ungdomsskolen. Det hun spesielt sikter til da er bruken av Ipad.

«Hun fra PPT var veldig klar på det å bruke andre alternativer i undervisningen. «Ole» har vansker med å kunne gjenfortelle ting som han har gjort, for eksempel fra sommerferien osv. Han synes det er skummelt å sitte sammen med de andre, spesielt når han venter på at det skal bli hans tur for å gjenfortelle noe. Han har panikk for det. Derfor anbefalte hun fra PPT at han kan prøve å fortelle sammen med 3-4 andre fra klassa»

(Intervju 2)

Under intervju 3 kommer det frem at foreldrene opplever at deres datter, «Ida», liker i noen tilfeller å være alene på gruppe sammen med en voksen, mens i andre situasjoner foretrekker hun å være sammen med de barna.

«Nå som hun går på storskolen trives hun bedre med å være sammen med alle de andre i klassa. Dette gir henne mestring.»

(Intervju 3)

Foreldrene hennes forteller at det er spesielt i de fagene hun opplever at noe er spesielt vanskelig at hun foretrekker å være alene på gruppe med en voksen. Foreldrene forteller at det har vært fint for «Ida» blant annet å være på mindre grupper når hun har vært på lesekurs. Videre er de ikke videre begeistret for disse lesekursene. De opplever ingen eller liten fremgang.

«Hun har vært ute alene og i grupper, samt vært i klassa. I begynnelsen likte hun ikke å være alene, men nå har hun begynt å komme opp i en alder der hun forstår at det er bedre for henne å være alene»

(Intervju 3)

Samtidig med denne meningen forteller foreldrene til «Ida» at de opplever at samsvaret mellom IOP og den opplæringen som gis ikke er god nok. Foreldrene forteller at PPT har kommet med mange konkrete råd og forslag til skolen om hvordan tilpasse opplæringen, men disse mener foreldrene det ikke er blitt tatt høyde for på skolen.

4: Har barnet deres ekstra ressurser i form av spesialpedagog (assistent) og eller hjelpemidler?

Alle de tre barna som har vært en del av dette prosjektet har en logoped eller assistent på vegne av logopeden, jevnlig innom på skolen.

«Når vi flyttet til byen fikk hun logoped fast en gang i uken. Nå er det slik at logopeden kommer en gang i blant med øvelser og tips, og så er det ei på skolen som gjør jobben ellers. Dette er en assistent. Ja, ting blir jobbet med, men det er litt diffust. Vi er usikre på om dette er et like godt tilbud som det logopeden selv kan gjøre. Blir det slik at de øver for lenge på en ting fordi de må vente til logopeden kommer tilbake neste gang?»

(Intervju 1)

Samtlige av barna har hjelpemidler på skolen. To av barna har Ipad, mens en har data. De som har Ipad har fått denne av skolen, da dette er et prosjekt som kommunen og skolen er med på. Mens barnet som har data, har måttet skaffe seg denne og programmene på egenhånd.

Foreldrene til barnet som har skaffet seg data på egenhånd etterlyser at skolen kan bruke data mer i undervisningen og opplæringen. Foreldrene oppfatter at «Ida» responderer bra på å skrive tekster på data, der hun umiddelbart får tilbakemelding fra dataen om skrivefeil. På skolen har de jobbet mye med rettskriving og da mener foreldrene at hun hadde hatt større utbytte av dette ved at hun kunne brukt dataen mer flittig. Videre forteller foreldrene at det å bruke data gjør at «Ida» kan skrive lenger og bedre tekster.

Foreldrene til de to barna som har fått utdelt hver sin Ipad opplever at deres barn har meget stor nytte av denne – både i forbindelse med undervisningen på skolen og de leksene som skal gjøres hjemme på denne.

«Alle elevene fikk Ipad for en stund siden. Der har han hatt oppgaver hjemme når det gjelder lesing og ordgjenkjenning. Det er for å få opp tempo på lesinga hans. Dette er et ekstra mål for han. Ipaden gjør lesinga litt mer spennende»

(Intervju 2)

Foreldrene til «Anna» har etterspurt lydbøker som kan brukes på Ipaden, men disse har ikke blitt gitt. Foreldrene har fått opplyst at disse må de skaffe på egenhånd. Disse lydbøkene har «Anna» uttrykkelig sagt at hun ønsker. Mor til «Anna» tror at lesingen hadde gått bedre om hun hadde hatt mulighet til både å se og høre teksten samtidig.

4.4 Data knyttet til tema 4: Forventninger

Under dette temaet hadde jeg i intervjuguiden utarbeidet 8 veiledende spørsmål. Jeg vil nå fortløpende presentere resultatene av disse spørsmålene.

1: Hvilke forventninger har dere til læreren til barnet deres? Føler dere at disse innfris?

Alle foreldrene er av den oppfattelse at læreren til barnet deres langt på vei tilfredsstillende de forventningene de har. De opplever at det i enkelte situasjoner skulle vært gjort mer i forhold til deres barn, men dette mener de er forventninger som ikke er realistiske, med tanke på at det kan være over 50 elever på trinnet.

Punkter som foreldrene trekker frem som spesielt positivt i forhold til deres forventninger til læreren, er at læreren tilrettelegger undervisningene til deres barn på en sånn måte at de slipper å være mye segregert. Foreldrene beundrer deres barns kontaktlærere som både er lærer og spesialpedagog på en gang. Under intervju 1 påpeker mor at det er svært positivt at det er åpenhet om vanskene til hennes datter blant de voksne på skolen. Dette oppleves som en trygghet. Det er av stor betydning at de voksne på skolen ser barnet hennes og at barnet får ros for sine sterke sider. Videre fremheves det også at de andre foreldrene setter pris på lærere som verdsetter barnet som den de er og ikke alltid fokuserer på det som er vanskelig og utfordrende.

Det som foreldrene under intervju 3 etterlyser, er at skolen burde ha endret og bedret sine rutiner når det gjelder overføring av elevinformasjon når det byttes kontaktlærer. Disse foreldrene opplever at det ikke er kommunikasjon mellom tidligere og ny lærer og dermed går det bort mye tid ved at den nye må på egenhånd sette seg inn i viktig informasjon rundt barnet. Foreldrene forteller at en ny kontaktlærer spurte høyt i klassa til barnet deres, om det var noen av barna som hadde ønske om det var noe han skulle vite. Da hadde datteren deres fortalt høyt i klassa hva hun hadde utfordringer med. Det forundret foreldrene at han hadde stilt dette spørsmålet høyt i klassen når datteren deres har så store utfordringer. De hadde et møte med denne kontaktlæreren i etterkant.

2/3: Hvordan føler dere at de forventningene skolen stiller til barnet er realistiske og hvordan er disse forventningene balansert i forhold til vansken til barnet?

«Jeg vet ikke i hvor stor grad de har tilpasset, men det jeg forventer er at skolehverdagen fungerer like godt for han som for alle andre. Og det har jeg inntrykk av»

(Intervju 2)

Det er delte meninger rundt foreldrenes oppfattelse av om skolens forventinger til barnet er realistiske. Under intervju 2 kommer det frem at foreldrepåret opplever at skolen ikke stiller nok krav til barnet deres og mener han kunne strekt seg enda litt lenger. Mens en annen mor opplever at hvis leksene hadde vært lettere og bedre tilpasset hennes datters forutsetninger, ville hun i større grad hatt mulighet til å mestre leksene og da ville hun kanskje ha kommet et steg videre. Videre forteller samme mor at leksene, for eksempel i engelsk, er så vanskelig for hennes datter at alt bare blir svevende for henne og mor mener at hennes datter har liten utbytte av dette. Dette ytrer også det siste foreldrepåret. De opplever at læreren er flink til å lese deres datter. Men de skulle helst sett at undervisningen og leksene var enda bedre tilpasset deres datters forutsetninger. Det som bekymrer disse foreldrene er at fremgangen til deres datter ikke går helt som de forventer. Spesielt bekymra blir foreldrene sett i forhold til at det er 4 år til hun er ferdig på ungdomsskolen og hva deres datter har i vente etter den tid.

«Dette stresser meg. Vi skulle gjerne hatt noen år til. Fordi jeg ser en jobbfremtid. Men jeg føler jeg stresser med å tenke på hvordan dette vitnemålet hennes skal se ut. Jeg ser per i dag når jeg ser på meg selv, og hvor vanskelig det er å få meg jobb. Det er mye som hemmer meg og det er på grunn av vanskene mine. Og jeg er redd det skal skje med «Ida» også»

(Intervju 3)

4: Hvilke forventinger har dere som foreldre til barnet når det gjelder skolearbeid og lekser?

Samtlige av foreldrene forteller at de må sitte sammen med deres barn når de gjør lekser. To av foreldrepårene opplever at barnet deres gjør mye «feil» når de ikke har en voksen ved siden av. Dermed blir det nederlag for barna når de må gjøre opp igjen lekser på nytt etter at foreldrene har sett over. En annen grunn til at foreldrene opplever at de må sitte sammen med barna, er at de opplever barnet som usikker, at de må ha hjelp til å lese og

forstå teksten og spørsmålene, og at barna har behov for positive tilbakemeldinger underveis. Videre fortelles det også at enkelte av barna har behov for noen som kan motivere de og på den måten gjør at de ikke faller ut og ikke bare bli sittende der.

Under intervju 1 forteller mor til «Anna» at det er først nå på slutten av 5. trinn at hennes datter kan sitte på egenhånd å gjøre leker. Men dette tror hun delvis kommer av at hun har Ipad som leksene gjøres på. Hennes datter har også selv begynt nå å ta initiativ og ansvar for skolearbeidet og leksene sine. De har en åpen dialog hjemme der er det alltid rom for å komme med spørsmål og da får hennes datter hjelp hvis hun ønsker det. Mor forteller også at de har en app som er knyttet til leksene hennes.

«På den foreldreappen kan vi gå inn å se på hva «Anna» har gjort og sendt inn til læreren. Vi ser også tilbakemeldingene som læreren har skrevet. Dette er egentlig veldig greit, fordi da kan vi se hva hun sliter mest med og hva hun trenger hjelp til. Hun er en person som ikke vil ta så mye plass, hun vil være selvstendig og ordne opp selv. Hun roper ikke så høyt»

(Intervju 1)

Videre utdyper mor at denne foreldreappen gjør at hun som mor slipper å fysisk kontrollere og se over hva hennes datter har gjort. Hun følger med via denne appen. Hun har oppfattelse av at dette har en positiv innvirkning på hennes datter, ved at hun har opplevelse av tillit til henne ved at hun kan vise selvstendighet.

Foreldrene til «Ida» forteller at deres datter har fått veldig mye god hjelp av besteforeldrene sine. Mor har også diagnosen spesifikke språkvansker og foreldrene hennes har mye erfaring på området. Mor forteller at oppfølgingen av «Ida» sliter på henne psykisk, spesielt med tanke på at hun har arvet dette etter henne.

«Jeg tror faktisk at hvis ikke «Ida» hadde fått så mye hjelp av foreldrene dine til lekser, så hadde nok «Ida» hengt enda lenger etter. Hun får så mye hjelp av de. Men det er ikke alle som er så heldig å få så mye hjelp som henne»

(Intervju 3)

5/6: Hvordan opplever dere tilretteleggingen i hverdagen hjemme? Er det noen spesielle situasjoner der barnet trenger spesielt med støtte? Status når det gjelder fritid og sosial – hva tror dere dere må bidra med for at barnet kan få delta der det ønsker?

Alle foreldrene opplever at de må oppmuntre deres barn til å ta kontakt med venner, spesielt når det er fri og i helger. Foreldrene forteller at de ser viktigheten av at deres barn får litt annen stimuli enn bare å sitte inne. Samtidig opplever det ene foreldreparet at deres sønn har behov for time-out. Det at han ikke finner de riktige ordene og at han har utfordringer med å gjøre seg forstått, gjør han frustrert og da bruker han mye energi på dette.

«Han er jo glad i å være sammen med venner, men... Jeg tror han kanskje blir sliten. Spesielt sliten av at det oppstår småkonflikter»

(Intervju 2)

Mor til «Anna» forteller at i den aldersgruppen som hennes datter er kommet i nå er det populært blant hennes venner å dra på kino å se på filmer, gjerne filmer med engelsk tale og norsk tekst. Dette oppleves som en utfordring.

«På kino er norsktalende filmer litt for kjedelig for henne, mens engelsk tale blir vanskelig på grunn av at hun ikke rekker å lese den norske teksten. Hjemme kan vi sette på en god del filmer for at hun kan øve på det. Vi setter på en engelsk film med norsk tekst og hjelper henne med lesinga»

(Intervju 1)

Det ene foreldreparet forteller at deres datter har til stadighet lyst til å dra til byen og på kjøpesenter sammen med venninner. Dette får datteren deres lov til, men foreldrene blir også med. Foreldrene holder seg på avstand, men de er lett tilgjengelig hvis det skal oppstå problemer eller utfordringer. Dette opplever datteren deres som en trygghet.

Samtlige av foreldrene forteller at deres barn har vansker med å forstå hva enkelte ord betyr og at det da ofte oppstår misforståelser mellom deres barn og venner. Det ene foreldreparet har jobbet mye med at deres barn skal lære seg å spørre opp igjen hvis det er noe hun ikke forstår. De har også snakket med henne om at hun på skolen eller hjemme

alltid kan spørre en voksen hvis det er noe hun er usikker på. Foreldrene forklarer videre at dette krever at deres datter er trygg på seg selv.

«Det er klart at når unga begynner å bli såpass store er det mange nye og andre ord som kommer til»

(Intervju 3)

Videre presiserer dette foreldrepåret at de har lært deres datter strategier for å finne riktig ord. Det kan være at deres datter kan spørre seg selv «Hva kan jeg bruke den til?» og så videre. Generelt opplever dette foreldrepåret at vennene til deres datter og deres foreldrene forventer at alt skal forstås og være riktig. I noen tilfeller har de opplevd at venner har forsvunnet fordi det oppstår misforståelser. Dette oppleves som leit og som en stor utfordring både for deres datter og foreldrene på grunn av at de må forsvare deres datter. I denne sammenheng er det viktig å presisere at foreldrene til dette barnet har valgt å ikke være åpen om hennes diagnose.

«Vi har valgt å ikke si noe om at hun har en diagnose. Det er flere som har en diagnose på skolen og som er åpne om dette. Men de mener det ikke er så sterkt og da trenger vi ikke å si det. De nærmeste vet det»

(Intervju 3)

7: Hvordan opplever dere som foreldre at dere innfrir deres egne forventninger til deres selv?

Dette i forhold til forventninger foreldrene har til sin egen rolle som foreldre opplever samtlige av foreldrene som et ømfintlig tema. Alle foreldrene sier de opplever at det er mangel på tid i hverdagen og dette gjør at de ikke rekker over det de gjerne skulle gjort i forhold til sine barn.

«Det er ikke alltid man har tid til å sette seg ned sammen med henne og ta seg tid til henne. Den dårlige samvittigheten føler jeg på. Det er mangel på tid. Det er jobb, lekser, barn og aktiviteter. Det går i et»

(Intervju 1)

«Energien min er ikke der og tiden er ikke der. Men jeg hører fra andre at jeg gjør masse for ungene mine, men jeg ønsker å gjøre mer og sånn føler jeg det. Det er mye folk tar for gitt når de har normale barn. Det krever ekstra mye av oss som foreldre når man har barn med spesielle behov»

(Intervju 3)

Under intervju 2 forteller foreldrene at de har stått på og vært veldig frempå når det gjelder å stå på kravene til barnet sitt. De sier uttrykkelig at det ikke er noe skam å be om hjelp og det er bedre å be om hjelp en gang for mye enn at det skal gå galt. Foreldrene vet at det finnes råd og at det finnes mye ressurser som barnet deres kan ha nytte av. Samtlige av foreldreparene sier at de må stå på som foreldre for å få den hjelpen som barnet deres behøver. Samtlige har hatt fokus på det som de mener er best og nødvendig for deres barn.

8: Har dere fått informasjon, råd eller veiledning rundt vansken? Har denne vært tilstrekkelig i forhold til deres rolle som foreldre?

Under intervju 1 og 3 opplever disse foreldrene at de har fått generelle og spesifikke råd av logoped. Men det som oppleves som en utfordring er å realisere disse rådene i hverdagen. De uttrykker at hverdagen er hektisk.

Under intervju 2 kommer det frem at foreldrene har hatt flere gode samtaler med PPT. I disse samtalerne er det og har det vært rom for å spørre. Foreldrene oppfatter disse dialogene med PPT som veldig gode og de har gitt foreldrene en trygghet.

Når det gjelder råd som er blitt gitt til foreldrene er det forskjellige oppfattelser blant foreldrene. Mor til «Ida» forteller at det viktigste rådet de har fått av fagpersoner er å være de trygge foreldrene hennes hjemme og gi henne en pause fra alt stress som hun opplever på forskjellige andre arenaer. De har fremhevet at hun ikke skal oppleve at det blir stress når hun kommer hjem. Mor forteller at de selvfølgelig skal bistå med lekser, men de er fratatt ansvaret ut over dette. Mens foreldrene til «Ole» forteller at de har fått mange gode råd og oppgaver av logopeden. Dette har vært konkrete råd, oppgaver og forslag til ting som de skal jobbe med hjemme. Denne daglige dialogen mellom foreldrene og logopeden skjer gjennom en bok som ligger fast i sekken til barnet.

5. Resultater, analyse og drøfting

I dette kapitlet analyseres og drøftes datamateriale fra undersøkelsen som ble presentert i kapittel 4, med utgangspunkt i utformede forskningsspørsmål. Fortløpende vil disse knyttes til teori som ble presentert i kapittel 2.

For å besvare problemstillingen har jeg som sagt utarbeidet 4 forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle spiller den spesifikke språkvansken på et barns fysiske selvoppfatning?
2. Hvordan kan en spesifikk språkvanske påvirke et barns sosiale selvoppfatning?
3. Hvordan kan et barns intellektuelle og akademiske selvoppfatning påvirkes av den spesifikke språkvansken?
4. Hvilken innvirkning har forventinger til barna på barnets selvoppfatning?

Datamaterialet vil i lys av forskningsspørsmålene bli analysert og drøftet ut fra Skaalvik og Skaalviks to hovedtradisjoner innenfor hvordan selvoppfattelsen dannes og påvirkes.

Forskningsspørsmålene 1 – 3 blir søkt besvart gjennom analyse av empirisk materialet og drøfting ut fra selvvurderingstradisjonen, mens forskningsspørsmål 4 via forventningstradisjonen. Hva som legges i disse tradisjonene er blitt gjort rede for tidligere i denne oppgaven. Jmf. kapittel 2.2.3.1 selvvurderingstradisjonen og 2.2.3.2 forventningstradisjonen.

5.1 Analyse og drøftinger av data fra tema 1 – Interesser

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet til overnevnt tema:

Hvilken rolle spiller den spesifikke språkvansken på et barns fysiske selvoppfatning?

5.1.1 Andres vurderinger

Samtlige av foreldrene fortalte at deres barn foretrekker å holde på med aktiviteter som ikke krever mye av det språklige aspektet. Dette er blant annet formingsaktiviteter, bygge lego, tegne, perle og fysisk arbeid utendørs sammen med foreldrene. Dette gir grunn til å anta at barna har erfart eller opplevd negative situasjoner rundt aktiviteter som stiller krav til språket. Videre kan det tenkes at på dette grunnlaget har deres selvoppfattelse på området blitt negativt påvirket. Samtlige av foreldrene forteller at deres barn både har vansker med å forstå språk, finne ord og å finne korrekt ord. Som det fremheves i et sosiokulturelt perspektiv - så er språk makt (Säljö, 2001) og språket er en viktig komponent for opplevelsen av å være tilhørende av et fellesskap (Bråten, 2007). På dette grunnlag er det naturlig at barna ikke tyr til samspillsaktiviteter som krever mye av det språklige aspektet. Foreldrene motiverer barna til å gjøre andre aktiviteter sammen med venner. Samtidig kommer det da frem at foreldrene har oppfattelse av at da foretrekker barna aktiviteter der det er andre venner som er tilstede som de er trygge på. Säljö beskriver venner som et redskap og en ressurs som er med på å hjelpe mennesket. Dette gjelder spesielt i forhold følelsen av å forstå, hvordan handle korrekt og opplevelsen av mestring (2001). I denne sammenheng kan man anta at barna opplevde en trygghet ved at det også var med venner på disse aktivitetene. Disse vil mest sannsynlig kjenne til situasjonen til barna – på både godt og vondt. Videre kan det tenkes at disse vennene fungerte som en slags veileder, både verbalt og ikke verbalt.

Foreldrene til «Ida» forteller at deres datter er med på en gruppe på «Ungdommens Hus». På denne gruppen har de fokus på mestring og sammen er disse barna og ungdommene med på forskjellige aktiviteter og turer. Mor uttaler følgende:

««Ida» holdt seg mest sammen med de voksne i begynnelsen, men det vi ser er at hun kommer seg fremover. Vi har fått tilbakemelding om at en positiv egenskap hun har, er at inkludere andre. Det ser ut som om det går veldig bra på «Ungdommens Hus» og det er veldig bra»

I dette sitatet kommer det tydelig frem at «Ida» etter hvert har fått en positiv rolle som en inkluderende person i dette fellesskapet. For at hun skal ha fått denne rollen som en inkluderende person, vil hun mest sannsynlig hatt positive erfaringer på området som har gjort at hun har mestret å ta denne rollen. Som i prinsippet andres vurderinger i selvvurderingstradisjonen fremhever, er det nettopp de vurderingene som blir gjort av signifikante andre som oppleves viktige for oss. Disse vurderingene blir reflektert til oss og vil være en viktig kilde for vår selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mead omtalte dette som symbolsk interaksjonisme (1995). I sitatet ovenfor står det at «Ida» i begynnelsen holdt seg mest sammen med de voksne. Dette kan ses som et mønster i forhold til at hun har observert hvordan de voksne har utført sin rolle, og etter hvert har hun selv inntatt denne rollen. «Ida» har mest sannsynlig fått positive erfaringer med denne inkluderende egenskapen og rollen. På denne måten kan hun innta andres indirekte oppfattelser av henne selv og denne vil være fruktbart for hennes selvoppfatning. De erfaringene vi gjør som enkeltmennesker i sosiale grupper vil påvirke selv'ets utvikling.

5.1.2 Sosial sammenligning

De sosiale sammenligningene som mennesket gjør av seg selv vil påvirke selvoppfattelsen forskjellig utfra hvilke områder som oppfattes som viktige. Dette kommer tydeligvis frem i sitatet der mor til «Anna» forteller om hennes oppfattelse av sin datter, i uformelle hverdagslige situasjoner til forskjell for mer formelle situasjoner som på fotballen.

«...da går hun aldri bort og prater. Hun sier knapt «Hei». Men når hun spiller fotball – står hun å roper og gir instruksjoner til de andre»

Det er interessant å fremheve det mor uttrykker i forhold til mer uformelle hverdagssituasjoner situasjoner der «Anna» aldri tar kontakt med andre, verken for å hilse eller snakke. På dette området kreves det mye av de språklige ferdighetene til «Anna». I uformelle situasjoner kreves det at man spontant kan uttrykke seg og å forstå (jmf. kapittel 2.1.1 - stammen i tremodellen). Hennes språkvansker kan sette begrensninger for at hun i uformelle situasjoner kan ta kontakt med venninner, noe som kan bunne i erfaringer hun tidligere har gjort på området. Vi mennesker speiler oss i andres reaksjoner og hvordan disse reaksjonene oppfattes og hvordan vi tar de inn over oss vil påvirke vår selvoppfattelse. Mennesket vil sammenligne seg selv, sine prestasjoner og evner med andre

og disse vil være subjektivt preget av de som gjennomfører sammenligningene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Mead vil språket være det viktigste organet i virkeliggjøringen av selv'et og hvis språket byr på utfordringer eller ikke tilfredsstiller samfunnets krav og forventninger, må mennesket finne andre måter å uttrykke seg på (1995). Dette tatt i betraktning med sitatet ovenfor, gir det grunn til å anta at «Anna» har fått positive vurderinger av andre og føler mestring på fotballen. Her har hun mest sannsynlig gjort gode erfaringer og lært seg både regler, ord og uttrykk som brukes og disse har vært av en positiv art og summen av dette har positivt påvirket selvoppfattelsen til «Anna». Mead fremhever at selv'et har to aspekter – «I» og «me» (1995). Men det er ikke alle mennesker som har tilgang på disse. «Anna» er i denne sammenheng privilegert som har en familie som verdsetter fotballen og «Anna» sine ferdigheter på området. I sammenheng med dette overnevnte sitatet gitt av mor gir det grunn til å anta at «Anna» får realisert både sitt «I» og «me» gjennom fotballen. Her har hun funnet sitt område der hun kan slippe seg helt løs og uttrykke hele selv'et og dette er viktig for dannelsen av selv'et og dernest selvoppfattelsen (Mead 1995, Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det gir grunn til å anta at hun har en annen rolle under fotballen, denne rollen mestrer hun godt og det er fruktbart for hennes dannelse av selv'et og selvoppfattelsen.

5.1.3 Selvattribusjon

Som en fortsettelse av siste punkts analyse og drøfting (kapittel 5.1.2) vil jeg nå se mer på fenomenet rundt at «Anna» inntar en annen og mer fremragende rolle i fotballsammenheng. Mor utdyper med at faren til «Anna» er fotballtrener for laget som hun spiller på og mor opplever at «Anna» har en stor trygghet med at faren hennes er tilgjengelig. Dette har dermed ført til at fotballen har blitt en trygg arena for «Anna». I denne sammenheng ser vi tydelig at far har en viktig rolle i «Anna» sin positive opplevelse med fotballen. Faren til «Anna» kjenner henne mest sannsynlig veldig godt, og vet hva som skal til for at hun skal oppleve mestring og at selvoppfattelsen hennes på området blir styrket. Videre forteller mor til «Anna» følgende:

«Hun har spilt i mange år, men det har skutt i været nå. Hun startet når hun var 5 år og har blomstret opp i det siste. Treneren sier hun tar til seg instruksjonene og gjør det hun skal gjøre»

Gjennom tilretteleggingen på fotballen attribuerer hun til sin egen innsats, samtidig som hennes far har tilpasset dette til hennes forutsetninger og behov. Det er internal attribusjon som er det mest ideelle for mennesket. Dette er med på å opprettholde og styrke «Anna» sin tro på egen innsats og dette styrkes ytterligere ved at hun har fått erfaringer med at innsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å ha tro på egne evner, gjør at dannelsen av selv'et påvirkes positivt og selvoppfattelsen styrkes. Selv'et er sosialt og vil handle ut fra forholdet til andre og selv'et må erkjennes av disse. Selv'et til «Anna» blir anerkjent av de andre på fotballaget hennes, samt av treneren som også er hennes far. Dette kommer tydelig frem ved at mor forteller at hennes datter kan gi muntlige kommandoer til de andre på laget og ved at treneren legger til rette for at hun kan oppleve tro på egen innsats. På denne måten får selv'et til «Anna» den verdien hun ønsker (Mead, 1995).

Videre fortelles det av samtlige av foreldrene at fritidsaktiviteter har vært en utfordring. Samtlige forteller at språket har satt en stopper – enten på grunn av at det er vanskelig å tilegne seg reglene eller at det oppstår samspillvansker. I disse fellesskapene har disse tre barna speilet sin oppfattelse av seg selv gjennom deres posisjon. De ønskene som barna har hatt om å realisere seg selv og være en del av gruppa, har de ikke hatt kapasitet til å realisere (Mead, 1995). Det er i slike situasjoner det opprinnelig skal skapes gode erfaringer, men i stedet har det resultert i nederlagsfølelse og at barna holdt seg for seg selv under gjeldende fritidsaktivitet og var umotiverte. Foreldrene til «Ida» forteller følgende om erfaringen deres datter hadde med en fritidsaktivitet (utdrag):

«...vet jeg det ikke var helt god kjemi mellom «Ida» og treneren. Han snakka litt fort så hun fikk ikke med seg alt han sa. Vi hadde flere samtaler med treneren, men jeg tror ikke han skjønnte noen gang. Tilslutt gikk «Ida» lei...»

I dette sitatet kommer det tydelig frem at språket spiller en stor rolle for samspillet mellom mennesker og miljøet. Ved at treneren og «Anna» ikke forsto hverandre ble det utfordringer i forhold til deres interaksjon, og på denne måten ble det ikke skap noe verdifullt meningsinnhold i deres dialog (Säljö, 2001). Dette resulterte, som foreldrene til «Ida» forteller, i at «Ida» gikk lei. Språket skal være et bindemiddel mellom den indre tanken og den ytre interaksjonen og på denne måten skape mening og forståelse og gjør verden meningsfullt for mennesket (Säljö, 2001).

5.1.4 Psykologisk sentralitet

Hva som oppleves som viktige verdier innad i hver familie og i de forskjellige miljøene vi ferdes, vil naturligvis variere. Barn blir lett påvirket av signifikante andre om hva som verdsettes mest og disse påvirkningene blir gjerne internalisert. Dette mønsteret kan vi oppdage ved å studere data fra intervju 1, som ble gjort med mor til «Anna». Her kommer det tydelig frem at dette er en aktiv familie, der far til «Anna» er trener for fotballaget som hun spiller på. Det gir grunn til å anta at spesielt far verdsetter verdier som fysisk aktivitet, herunder fotball. Disse holdningene og verdiene kan bli internalisert til «Anna», noe jeg mener de også har blitt. Det som er meget heldig for «Anna» er at fotball er noe hun mestrer godt, og dette er en arena som hun kan slippe seg selv fri og ikke føle begrensninger i forhold til sin vanske. Vi speiler oss i de menneskene som er rundt oss, spesielt de som står oss nærme. Denne speilingen skjer ved at vi speiler oss i de reaksjonene som blir gitt til oss av disse menneskene. Denne speilingen og opplevelsen av mestring på området som blir verdsatt, vil naturligvis positivt påvirke selvoppfattelsen og dannelsen av selv'et (Mead, 1995) til «Anna». Videre utdyper mor følgende (utdrag):

« ... Det er fotball 5-6 ganger i uka og det kan man tenke er mye. Men når man ser hvor godt det er for hun, er det greit. I hvert fall sett i forhold til den motgangen det har vært på skolen... På fotballen får hun positive tilbakemeldinger fra både foreldre og andre jenter på laget»

Mor til «Anna» gir tydelig uttrykk for at fotballen er noe hennes datter mestrer og som gjør godt for «Anna». Det tolkes som om fotballen er en slags motvekt til skolen og kompenserer for de negative erfaringene hun har der. Dette vil i følge Skaalvik og Skaalvik påvirke selvoppfattelsen positivt (2013).

5.2 Analyse og drøftinger av data fra tema 2 – Venner/sosialt

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet til overnevnte tema:

Hvordan kan en spesifikk språkvanske påvirke et barns sosiale selvoppfatning?

5.2.1 Andres vurderinger og psykologisk sentralitet

I denne delen vurderte jeg at det var mest hensiktsmessig å se disse to prinsippene under ett. Informantenes perspektiver på disse to områdene er så sammenvevde at jeg vurderte at det var mest hensiktsmessig å drøfte og analysere de sammen.

Samtlige av foreldrene forteller at barna har mobiltelefoner og nettbrett. Videre utdyper foreldrene at deres barn er oppdaterte når det gjelder digitale medier og på denne måten foregår en del av det sosiale mellom barna og deres venner på disse arenaene. Dette gir grunn til å anta at digitale medier er et viktig område for å holde seg sosialt oppdatert. Det som oppleves som en utfordring i denne sammenheng er å ordlegge seg på rett måte både skriftlig og muntlig. Foreldrene til «Ida» uttaler følgende (utdrag):

«De sosiale mediene er utfordrende. Språkvanskene slår inn mye der... Hun skriver ikke helt reint og bruker ord i feil situasjoner... Dette kan fort misforstås... Hun blir lei seg på grunn av dette»

De erfaringene som «Ida» har gjort med sosiale medier, viser at hun har registrert et spekter av oppfatninger av seg selv gjennom andres vurderinger av hennes vansker med å ordlegge seg og å bruke ord feil. Her reagerer hun på de vurderingene som andre gjør og dette påvirker hennes oppfattelse av seg selv. Foreldrene hennes forteller at hun blir lei seg på grunn av dette og i noen tilfeller har venninner forsvunnet. For å unngå at andre skal misforstå deres datter forteller foreldrene til «Ida» følgende (utdrag):

«Det hender de andre barna misforstår hva «Ida» prøver å si og da må jeg være med å hjelpe og dekke over for henne...»

Utfra sitatet ovenfor kan man anta at «Ida» har hatt flere episoder der hun har blitt misforstått av andre og dermed har foreldrene hennes blitt en viktig brikke for å hjelpe henne med å gjøre seg forstått. Språk er makt – og det ser vi tydelig også i denne

situasjonen. De vurderingene som andre gjør av oss, vil i denne sammenheng være sentrale i dialogen mellom mennesker. Det er nettopp gjennom språket vi gir uttrykk for våre tanker, sett i sammenheng med samspill og interaksjon med andre og de forventningene om egenskaper som er tilstede på de arenaene vi er (Säljö, 2001). Gjennom det Mead kaller symboler, altså språket, vil det være mulig å få en felles forståelse av fenomener som oppstår og på dette grunnlag kan man ta andres perspektiv. Språket er en viktig del i virkeliggjøringen av selv'et (1995).

Foreldrene til «Ole» forteller at deres sønn får kommentarer om uttalen hans (utdrag).

«... Hvis det er noen som pirker på uttalen hans... Da blir han lei seg lenge»

Sitatet kan tolkes i retning av at «Ole» opplever at andre vurderer hans språkferdigheter utfra hvilke uttalefeil han har. Siden språket har en stor og viktig rolle i samspillet som er mellom mennesker, kan mangel på mestring føre til at selvoppfattelsen påvirkes. Mennesket utvikler sitt individuelle selv utfra de erfaringene de som enkeltmennesker gjør i sosiale grupper som det tilhører (Mead, 1995). Det kommer tydelig frem ved det foreldrene hans forteller – nettopp at han blir lei seg lenge etter slike erfaringer. Dette gir en indikasjon på at språket er noe som verdsettes høyt av «Ole». Dette er noe som stemmer godt overens med teori på området. Vi mennesker er sosiale vesener som har et grunnleggende behov og driv til å søke samspill og tilhørighet med mennesker. Etter hvert som mennesket utvikler seg er språket det viktigste redskapet i samspillet mellom mennesker (Bråten, 2007).

5.2.2 Sosial sammenligning

««Ole» har noen kompiser som går to nedenfor på skolen og hos de er han litt helten»

Sitatet er gitt av foreldrene til «Ole» og kan gi en indikasjon på at «Ole» speiler sin oppfattelse av sitt eget selv gjennom de mønstrene av sosiale strukturer som oppstår når han er i samspill med barna som er yngre enn han. De ønskene «Ole» har for å realisere sitt eget selv, vil bli realisert gjennom de sosiale sammenligningene han gjør med de andre barna. Ved at «Ole» blir anerkjent av disse barna, vil hans ønske om verdi tilskrives selv'et hans. Dette kan vi anta stemmer ved å studere utsagnet til foreldrene, der deres oppfattelse er at «Ole» er helten til disse yngre barna. I disse sosiale gruppene kan man anta at

forventningene er annerledes enn de forventningene som er i den gruppen som består av jevngamle barn. Dette kan ha forskjellige årsaker, men man kan enten anta at det er lavere forventninger hos barna, eller at de har en annen tilnærming, som kanskje er mer positiv og åpen for variasjoner i gruppen. «Ole» kan på dette grunnlaget få en opplevelse av å bli anerkjent hos disse barna som er yngre og dermed er det fruktbart for hans anerkjennelse av selv'et. Dette mønsteret kan også ses ved de utsagnene som mor til «Anna» sier. De også opplever at deres datter kan ty til barn som er yngre enn seg selv.

5.2.3 Selvattribusjon

Samtlige av foreldrene forteller som tidligere sagt at de opplever at barna deres har venner å være sammen med både på skolen og hjemme, men det de opplever er at barna deres kan være umodne i samspill med venner. Foreldrene til «Ida» forteller følgende:

«Det jeg føler litt på er at ikke alle vil være med henne. Ei venninne av «Ida» fortalte at hun ikke lenger vil leke i sanda slik som «Ida»»

Ut fra dette sitatet gir det grunn til å anta at «Ida» kan velge former som samspill og aktiviteter med andre som krever mindre av det språklige aspektet. Dette er for så vidt noe som også bekreftes av samtlige av foreldrene i intervjuene. Det stilles store krav til språklige ferdigheter som å produsere ord og meninger, gjøre seg forstått og å forstå det andre uttrykker. De kravene som stilles til språklige ferdigheter vil være forskjellig ut fra kontekst og miljø. I sammenheng med den selvattribusjonen som «Ida» gjør – kan man anta at hun har gjort erfaringer som tilsier at hun velger et samspill og aktiviteter der det ikke krever så mye av hennes språklige ferdigheter. Det er mulig hun opplever eksternal attribusjon (jmf. figur 2, kapittel 2.2.3.1) som oppleves som både kontrollerbar og ikke kontrollerbar, og på denne måten har hun gjort erfaringer med at de språklige ferdighetene ikke rekker til de forventningene som miljøet har. Det «Ida» muligens gjør da er å attribuere til noe som hun opplever å ha kontroll over – nettopp strategien hun har valgt. Dette er internal attribusjon. Ved at «Ida» velger denne formen for attribusjon vil hun styrke sin forventning om mestring og dermed selvoppfattelsen. Men dette mønsteret er ikke bare heldig. I sitatet kommer det frem at ei venninne av «Ida» ikke vil være sammen med henne nettopp på grunn av at hun kan velge aktiviteter som ikke nødvendigvis er de aktivitetene som barn på deres alder velger. Når hennes valg av samspill og aktiviteter blir valgt på grunn av hennes språklige ferdigheter og når disse språklige ferdigheter attribueres til hennes evner, som hun ikke har kontroll over, vil det påvirke selvoppfattelsen negativt.

5.3 Analyse og drøftinger av data fra tema 3 - Skolesituasjon

Forskningsspørsmålet lyder som følgende:

Hvordan kan et barns intellektuelle og akademiske selvoppfatning påvirkes av den spesifikke språkvansken?

5.3.1 Andres vurderinger

I Kunnskapsløftet blir det definert noen grunnleggende ferdigheter som opplæringen vektlegger. Dette er ferdigheter som regnes som grunnleggende for utvikling og læring i alle fag og vektlegger det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, samt det å kunne bruke digitale verktøy. Dette er i følge Utdanningsdirektoratet ferdigheter som skal være med å bidra til at barn skal gis kyndighet og modenhet til å møte livet, både praktisk, sosial og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den norske skole er tuftet på et sosiokulturelt perspektiv, der språkets høye makt og status blir vektlagt. Det å være barn og skulle tilegne seg disse ferdighetene understreker viktigheten av å ha et godt fungerende språk – både med tanke på å kunne ha et godt reseptivt og ekspressivt språk. For barn med spesifikke språkvansker kan dette by på utfordringer. Mor til «Ole» forteller at han har panikk for å snakke høyt i klassa. I følge mor er det vanskelig for han å skulle fortelle noe han har gjort og da er det spesielt skummelt å sitte å vente på at det skal bli hans tur til å si noe. Opplevelsen som «Ole» har med å snakke høyt og ikke minst sitte å vente og grue seg til å si noe høyt i klassa, kan ses på som om at kravene til han er for store og at han opplever nederlag. Opplevelsen av å ha denne følelsen kan fort generalisere seg til andre situasjoner hvis de ikke tilpasses. Dette med å ha utfordringer i forhold til å fortelle stemmer godt overens med det teori på området rundt spesifikke språkvansker og hukommelse. Hukommelsen skal motta, bearbeide og lagre informasjon kjapt og dette kalles arbeidshukommelse. Arbeidshukommelsen krever mye oppmerksomhet og konsentrasjon og er spesielt aktivt når vi skal utføre flere ting samtidig (Lian & Ottem, 2008). Dette tatt i betraktning og situasjonen til «Ole», kan det antas at hans oppfattelse av seg selv på området er negativt ladet. «Ole» blir satt i en posisjon der han er svak og det er i situasjoner som oppstår her og nå at det skal legges til rette for gode opplevelser, som skal være med på å anerkjennelse til selv'et. De observasjonene og vurderingene som de andre barna gjør av han vil bli reflektert til han og da vil ikke selv'et tilskrives den verden som er ønskelig. Selv'et er et sosialt jeg som vil kontinuerlig handle ut fra forholdet til

andre (Mead, 1995). I følge Skaalvik og Skaalvik er det akkurat slike subjektive vurderinger som andre gjør som har størst innvirkning på mennesket (2013).

Foreldrene til «Ole» forteller følgende (utdrag):

«... PPT var veldig klar på det å bruke andre alternativer i undervisningen. «Ole» har vansker med å kunne fortelle ting han har gjort... Han har panikk for det ... Derfor anbefalte hun fra PPT han kan prøve å fortelle sammen med 3-4 andre fra klassa»

Den norske skole er nettopp tuftet på en grunntanke der språk og kommunikasjon er verdsatt, slik som i et sosiokulturelt perspektiv. I dette ligger det sterke signaler om hvilke ferdigheter som er mest verdsatt og disse kravene speiler også hva samfunnet krever. Når barnet ikke har forutsetning for å imøtekomme disse kravene og forventningene, er det viktig å finne andre metoder som er tilpasset barnets forutsetninger (Paulsen & Bru, 2016). For at dette skal oppleves mindre skremmende og utfordrende for «Ole», har ifølge hans foreldre, PPT rådet skolen til å finne andre metoder for at han også skal få mulighet, på lik linje som de andre i klassa, til å fortelle fra sine opplevelser. Det ble rådet til at «Ole» kan få lov til å være med på en mindre gruppe med 3-4 andre barn fra sin klasse og sammen kan de fortelle om sine opplevelser. Vi vet hvor viktig den kommunikasjonen som foregår mellom mennesker er og det er gjennom språket mennesket blir en del av sin egen handlemåte og dette er av stor betydning for dannelsen av selv'et og selvoppfattelsen. Det er et grunnleggende behov for oss mennesker å kunne gi uttrykk for våre tanker, følelser og behov. De verktøyene som vi mennesker bruker på disse arenaene gjør det mulig at menneskene får en felles forståelse av fenomener og situasjoner. Det er på dette grunnlag vurderinger av mennesket blir gjort, og etter hvert vil mennesket oppfatte seg selv slik som andre gjør (Mead, 1995).

5.3.2 Sosial sammenligning

Samtlige av foreldrene forteller at deres barn gjentatte ganger opplever situasjoner og konflikter på skolen som påvirker barna deres. Dette er spesielt situasjoner og konflikter som oppstår på grunn av vansker med språket, hvor barna har vansker med å finne ord, å finne riktig ord og å forstå det som blir sagt. Foreldrene til «Ole» opplever sønnen deres som en språklig svak gutt som ikke har mulighet til å heve sin stemme. Dette kan tyde på at «Ole» sammenligner seg med andre i klassen, og at han kan oppleve å skiller seg ut.

Opplevelsen av å ikke kunne gjøre tydelig rede for det han vil, kan gi følelse av tilkortkommenhet. Denne følelsen kan være en start på en sekvens av hendelser som negativt påvirker dannelsen av selv'et (Mead, 1995) og selvoppfattelsen til barn (Ottem et al., 2002). Den posisjonen som disse barna blir satt i når de havner i situasjoner og konflikter med andre barn på skolen på grunn av deres vansker med språket, er ugunstig. I følge Mead er selv'et et sosialt jeg og de ønskene som ligger til grunn for at mennesket kan realisere seg selv beror på de mulighetene som er tilstede. Det er i dette rommet det gjøres erfaringer, som både er gode og mindre gode og det er her vår verden foregår. Selv'et må erkjennes av andre for at det skal få den verdien vi ønsker at det skal ha (1995). Dette kan være med å forklare hvorfor foreldrene opplever at deres barn kun husker det som har vært vanskelig og eller kjedelig i løpet av skoledagen. Disse negative opplevelsene setter dype spor. Foreldrene til «Ole» avslutter denne delen av intervjuet med å si at deres er vår og tåler lite av andre. Dette kan være en naturlig reaksjon, spesielt med tanke på at de negative opplevelsene som «Ole» har erfart. Disse følelsene vil raskt bli hentet frem igjen når han stilles i lignende situasjoner, og kan føre til vegring og følelse av mistilpass. Mennesket sanser, reflekterer og konstruerer.

5.3.3 Selvattribusjon

Samtlige av foreldrene fortalte at det er en stor utfordring for deres barn, at de ikke opplever å ha kontroll over sin egen vanske. Til tross for at de la ned nye arbeid i forhold til at deres skoleprestasjoner innen blant annet lesing og skriving skulle bli bedre, så ble ikke disse ferdighetene spesielt mye bedre. Denne opplevelsen av ikke å oppleve at vanskene ble bedre, knyttes mest sannsynlig til at barna sammenligner seg med jevngamle og da blir det naturligvis vanskelig å overbevise barna om at ferdighetene faktisk kan ha bedret seg. Dette blir spesielt vanskelig hvis foreldrene også sammenligner barnas prestasjoner med jevngamle barn. Foreldrene til «Ida» forteller at de har vært gjennom et stort antall lesekurs i regi av skolen, men på tross av disse kursene har ikke dette bedret hennes lese- og skriveferdigheter. Skaalvik og Skaalvik understreker at det er en forutsetning at barnet skal kunne opprettholde attribusjon knyttet til innsats ved å erfare at innsats nytter (2013). Hvis da barnet får gjentatte erfaringer med at det ikke hjelper å legge ned stor innsats, vil det resultere i negative effekter på selvoppfatningen. I denne situasjonen kan det tenkes at «Ida» opplever sine vansker med språket og dermed vanske med både lese- og skriveferdighetene som belastende, og det hun lett kan gjøre da er å attribuere disse vanskene til hennes opplevelse av lavt evnenivå. Dette er meget uheldig for

selvoppfattelsen. Ved gjentatte erfaringer med nederlag kan det føre til vegring og unngåelse på aktuelle områder der det er blitt gjort disse erfaringene.

I forhold til foreldrenes oppfattelse av hvordan deres barn opplever å bli segregert fra de andre barna i undervisningssammenheng – enten alene eller i mindre grupper, ses noe forskjellig. Mor til «Anna» forteller at på skolen der hennes datter går, deles barna naturlig opp i flere forskjellige grupper. Da blir det ikke så synlig at hennes datter har behov for tilrettelegging. «Anna» blir med dette skjermet for hennes opplevelse av behov for tilrettelegging. Ved at skolen har et opplegg som er organisert på denne måten kan gjøre at «Anna» ikke blir så klar over at hun har behov for å få tilpasset undervisningen og på denne måten blir følelsen av å mestre og delta på linje med de andre barna blir styrket. Det kan tenkes at hun på denne måten opplevde en sosial anerkjennelse, noe som alle mennesker har et ønske om. Videre forteller mor til «Anna» at det som foregår i disse gruppene ikke direkte er knyttet til hennes datters individuelle behov og mor skulle ønske at hennes datter hadde fått mer spesialundervisning alene. Mens foreldrene til «Ida» opplever at deres datter foretrekker å bli segregert i de fagene som oppleves som spesielt vanskelig. Mor og far har en opplevelse av at «Ida» forstår at dette, etter deres mening, er det beste for henne. I denne sammenheng kan det være tilfelle at de erfaringene som «Ida» gjør blir knyttet til hennes innsats og at hun har fått erfaring med at innsats nytter. Her hviler det et stort ansvar på læreren og pedagogikken som skal tilpasse opplegget hennes. Det skal være tilpasset hennes forutsetning og behov, samt at den hjelpen og veiledning som gis skal være i den grad som er nødvendig. Dermed legger læreren til rette for opplevelse av mestring og «Ida» opprettholder og styrker sin tro på at innsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Dette mønsteret kommer også til syne gjennom opplevelsene til foreldrene når det gjelder bruke av hjelpemidler på skolen. Alle foreldrene forteller at deres barn har hjelpemidler på skolen, hvor to av barna har Ipad og den siste har egen data. Foreldrene opplever at deres barn responderer bra på å bruke hjelpemidler, både i undervisningen og i skolearbeidet som gjøres hjemme. Spesielt positivt oppleves dette for «Ole». Foreldrene opplever at deres sønn synes at lesingen blir mye mer spennende når han bruker Ipad. Han har egne programmer som er tilpasset han. Foreldrene til «Ida» forteller at når deres datter skal skrive lenger tekster på data'n sin skriver hun mye bedre, og med mye mindre skrivefeil. Dette på grunn av at det er rettek kontroll på denne og hun kan selv rette opp feil underveis.

Mor til «Anna» forteller at hennes datter også bruker Ipad flittig både på skolen og hjemme. På skolen får hennes datter lov til å bruke Ipad når hun skal blant annet ha fremføringer. Når «Ida» på forhånd har forberedt seg godt på det hun skal fremføre, mestrer hun denne utfordringen mye bedre. Alle disse opplevelsene som foreldrene har kan være et bevis på at deres barn attribuerer kontrollerbart til deres innsats og ikke ukontrollerbart til deres evner. Det er dette som er mest fruktbart for deres opplevelse av mestring som igjen vil påvirke deres selvoppfatning på en positiv måte. Denne tilretteleggingen krever at læreren og foreldrene kjenner barna godt og vet hvilke forutsetninger og behov de har. På denne måten kan de legge til rette for måloppnåelse og mestring. Felles for både måloppnåelse, mestring og selvoppfattelse er at de er produkter av barnets erfaringer. Disse kommer også som et resultat av noe som er tillært (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.3.4 Psykologisk sentralitet

I forhold til dette perspektivet forteller foreldrene til «Ole» at på skolen til deres sønn har det i perioder vært stor fokus blant barna om hvem som er flinkest til å lese, skrive, tegne og så videre. Foreldrene opplever at dette har «Ole» kjent mye på, og at det oppleves som sårt for han. Med denne oppfattelsen til grunn kan det antas, som tidligere nevnt, at skolens grunnleggende ferdigheter har en stor plass i skolen. På denne måten opplever barna at deres forutsetninger og evner på området blir mest verdsatt nettopp på disse områdene som vektlegges i skolen. Videre kan man antas ut fra foreldrenes fortellinger at «Ole» har opplevelsen av ikke å ha kontroll på dette området. Det er mulig at på grunn av hans utfordringer på området, har han en oppfattelse av at det er uoverkommelig for han å mestre oppgavene på det nivået han selv ønsker. Dette omtalte Bandura som self-efficacy (1997). Når han da sammenligner seg med de andre barna i klassa og ser hvilke ferdigheter og evner de har på gjeldene område, er det forståelig at han blir sår og kjenner på dette. Som en kompensasjon til disse nederlagsfølelsene har foreldrene til «Ole» oppfattelse av at han trives på skolen og har venner å være sammen med i friminuttene. Denne oppfattelsen har også de andre foreldrene.

5.4 Analyse og drøfting av data fra tema 4 - Forventninger

Forskningsspørsmålet lyder som følger:

Hvilken innvirkning har forventninger til barna på barnets selvoppfatning?

5.4.1 Mestringserfaringer

Når det gleder mestringserfaringer kommer det frem under to av intervjuene at de opplever at skolen setter for høye krav og forventninger til deres barn og deres forutsetninger når det gjelder skolearbeid og lekser. De opplever at spesielt leksene er så vanskelige i enkelte fag, at deres barn ikke forstår, det oppleves som svevende og dermed har barna liten utbytte. Foreldrene forteller videre at hvis leksene hadde vært bedre tilpasset deres barn, ville de kanskje kommet seg et steg videre og hadde på dette grunnlag hatt mulighet til å oppleve mestring.

Mor til «Anna» forteller at situasjonen rundt lekser har bedret seg veldig for hennes datter etter hun fikk Ipad. Denne blir brukt både på skolen og hjemme. Mor forteller at hennes datter nå har begynt å ta initiativ og ansvar for leksene og skolearbeidet. Dette gir grunn til å anta at hun opplever mestring når hun gjør skolearbeid på Ipad'en sin. Dette stemmer godt overens med det som Skaalvik og Skaalvik legger i begrepet mestringserfaringer. Når det er oppgaver som skal løses som vi tidligere har erfaring med å mestre, øker forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver (2013). Det oppstår gode erfaringer og disse gode erfaringene er viktig for dannelsen av selv'et og selv'et må anerkjennes for at det skal få den verdien mennesket ønsker (Mead, 1995). Selv'et blir anerkjent og tilskrives en positiv verdi ved å studere hva mor til «Anna» forteller angående at foreldrene kan følge med på leksene til deres datter via en app som er knyttet opp mot Ipaden til datteren. På den appen kan de følge med på hva barnet har gjort og hvilke tilbakemeldinger hun har fått av læreren. På denne måten får foreldrene vite hva hun trenger hjelp til og dermed er ikke behovet så stort for at de skal følge direkte med på at hun har gjort leksene sine og om at de er blitt gjort riktig. Mor til «Anna» opplever sin datter som en person som ikke ønsker å ta så stor plass og som vil være mest mulig selvstendig. Dette gir da grunn til å anta at «Anna» får mulighet til å være den selvstendige personen hun er, ved hjelp av at foreldrene hennes kan gjennom denne appen ha den tilliten til og oversikten over, at hun gjør det hun skal gjøre. På denne måten kan de tilpasse veiledningen og hjelpen som «Anna» behøver

og dermed legge til rette for at hun opplever videre mestring. Selv'et til «Anna» blir på denne måten anerkjent og får den verdien som «Anna» ønsker det skal ha.

Videre forteller mor til «Anna» at hennes datter og vennene hennes har kommet i en alder som de liker å dra på kino, spesielt interessant er filmer som er med engelsk tale og norsk tekst. Mor har en oppfatning av at dette oppleves som utfordrende for hennes datter, både med tanke på å få med seg innholdet i filmen ved å lytte til det engelske språket, samt det å skulle lese den norske underteksten. Mor til «Anna» forteller (utdrag):

*«På kino er norsktalende filmer litt for kjedelig...mens engelsk tale blir vanskelig...
Hjemme kan vi sette på en god del filmer for at hun kan øve på det. Vi setter på en film med norsk tekst og hjelper henne med lesinga»*

Denne utfordringen med å mestre og å forstå innholdet i filmer har familien til «Anna» løst ved å se på filmer hjemme. De setter på engelske filmer som «Anna» ønsker å se og deretter hjelper de henne med å forstå innholdet. På denne måten mestrer hun innholdet i filmen og samtidig får hun også med seg filmene som er populært for hennes aldersgruppe. Det å være ungdom handler mye om å være lik som alle andre, ha de samme interessene, ha de samme klærne og gjøre det samme som alle andre i fellesskapet og så videre. Selv'ets «me», er det som kommer til uttrykk her. «Me» vil være organisert som en avspeiling av fellesskapet. Mennesket speiler seg i andre og den speilingen som skjer vil være en virkeliggjøring av selv'et. Denne virkeliggjøringen skjer i sosiale situasjoner etter hvert som de oppstår (Mead, 1995). Ved at familien til «Anna» arrangerer filmkvelder med filmer som «Anna» ønsker, vil de legge grunnlaget for at hun på lik linje med de andre vennene sine vil vite om de forskjellige filmene. Dette handler mye om at «Anna» føler mestring – mestring over at hun kjenner til de samme filmene som vennene hennes kjenner til. På denne måten vil hun speile sin oppfattelse av selv'et gjennom mønstre (Mead, 1995).

Foreldrene til «Ida» forteller at deres datter til stadighet har lyst til å dra ut sammen med venninner til byen og kjøpesentret. På grunn av gjentatte erfaringer med at det oppstår mange konflikter som et resultat av språkvanskene, har foreldrene valgt å bli med datteren sin. Det foreldrene gjør da er å holde seg på avstand, men de er lett tilgjengelig hvis det skulle oppstå situasjoner. Dette opplever «Ida» som en trygghet. I dette tilfellet har «Ida»

negative mestringsopplevelser med å være med venner ute. Disse negative erfaringene kommer av utfordringer som oppstår med språket. Når et menneske har gjentatte negative mestringserfaringer på et område, vil det naturligvis gjøre at man vil unngå disse situasjonene som utløser nederlagserfaringene (Mead, 1995). Det foreldrene gjør for at deres datter kan dra ut sammen med venninner og samtidig oppleve trygghet, er å være tilstede. Dette vil legge grunnlaget for at hun skal få positive mestringserfaringer, og på denne måten forsikre «Ida» om at hvis det er noe som skjer, kan de hjelpe.

5.4.2 Andres eksempler

Bandura skriver at våre forventinger ligger til grunn for de vurderingene vi gjør av andre som vi oppfatter som like som oss selv (1986). Mor til «Ida» har også spesifikke språkvansker og hun har mange erfaringer og opplevelser av hvordan det er å leve i et samfunn når man har denne type vansker. Hun nevner spesielt vanskene som oppstår i forbindelse med å få jobb og mor gir tydelig uttrykk for at hun er bekymret for hvordan det skal gå med hennes datter. Mor til «Ida» uttrykker følgende:

«Dette stresser meg. Vi skulle gjerne hatt noen år til. Fordi jeg ser en jobbfremtid. Men jeg føler jeg stresser med å tenke på hvordan dette vitnemålet hennes skal se ut»

Gjennom andres eksempler, altså mor, gir det grunn til å anta at «Ida» har dannet seg et bilde og tanker om hvordan hennes mor har håndtert et liv med spesifikke språkvansker og videre at hun har gjort seg noen meninger og oppfattelser om hennes egne muligheter og forventninger om fremtiden. Samtidig vil de kravene som foreldrene til «Ida» stiller, være med å påvirke hennes forventninger om mestring. På dette grunnlag kan det være at «Ida» sine forventninger svekkes på gjeldende område. Tidligere i intervjuet forteller mor at «Ida» har mye frustrasjon som kommer til utløp når hun er hjemme og det er kun hjemme dette kommer til uttrykk. For å gi «Ida» og foreldrene avlastning får de hjelp av besteforeldrene til «Ida». Besteforeldrene har mye erfaring fra området spesifikke språkvansker og hjelper gjerne «Ida» i hverdagen. Utfra informasjonen som foreldrene gir, er det grunn til å anta at «Ida» liker å komme til besteforeldrene hennes og få hjelp av dem. Min oppfattelse er at besteforeldrene er engasjerte i «Ida». Far til Ida uttrykker følgende:

«Jeg tror faktisk at hvis ikke «Ida» hadde fått så mye hjelp av foreldrene dine til lekser, så hadde hun nok hengt enda lenger etter»

På grunnlag av dette utsagnet kan vi anta at det besteforeldrene gjør og deres vurderinger av «Ida» er tilpasset hennes forutsetninger og behov, og dermed opplever hun mestring og fremgang i skolearbeidet. Hun får gjennom besteforeldrene sine verdifulle informasjon om hvilken kompetanse som kreves på de aktuelle områdene og hjelp til hvordan det skal løses. Dette omtalte Bandura som modell-læring (1997). Dette vil styrke «Ida» sin følelse av tro på mestring. Mor forteller at det går utover mors psykiske helse at hun må følge opp «Ida», spesielt med tanke på at hun har arvet vanskene etter henne. Mennesket ser seg selv gjennom andre sine øyne.

I samtlige av intervjuene kommer det frem at foreldrene har erfaringer med det å ha språkvansker. Foreldrene er frempå når det gjelder oppfølging og fokuset ligger på hvordan de kan styrke sine barn. Samtidig er foreldrene avhengig av at andre mennesker som også er i samspill med deres barn kan bistå med hjelp og tilpassing. Dette for å tilrettelegge for gode erfaringer hos barna.

5.4.3 Verbal overtalelse

Mor til «Anna» forteller at de har valgt å ha åpenhet blant de voksne på skolen om hennes vansker. Dette ser de på som positivt, spesielt med tanke på at de voksne på skolen ser «Anna» for den hun er og kan tilpasse forventningene til hennes forutsetninger og gi henne ros. Ved at foreldrene har valgt denne åpenheten blant de voksne på skolen, og ikke bare hennes lærer, vil det forhåpentligvis legge et grunnlag for at de voksne på skolen tilpasser deres kommunikasjon og forventninger til «Anna», både med tanke på hennes språklige forutsetninger (jmf. kapittel 2.1.1, stammen i tremodellen) og de forutsetningene hun har i forhold til fag, samspill og lignende. Ved at de voksne tilpasser deres forventninger, og i denne sammenheng de oppmuntringer og overtalelser som blir benyttet, dannes det et grunnlag for at «Anna» kan få et positivt signal og oppfattelse om at de voksne har tro på hennes muligheter. Mead (1995) vektlegger nettopp dette med den viktige rollen som signifikante andre, som blant annet lærere og foreldre, har for utviklingen av selv'et. Videre er det da naturlig å trekke inn de to aspekter av selv'et, «I» og «me». «Me» vil i akkurat denne situasjonen reflektere over de forventningene som lærerne har av «Anna», mens «I» vil reagere og denne reaksjonen er den som vi identifiserer oss med. Hvordan disse reaksjonene oppfattes knyttes derfor til de forventningene som lærere stiller og hvordan

«Anna» tolker disse. Dette kan man også se igjen som et mønster i forhold til et utsagn som foreldrene til «Ole» sa:

«Jeg vet ikke i hvor stor grad de har tilpasset, men det jeg forventer er at skolehverdagen fungerer like godt for han som for alle andre. Og det har jeg inntrykk av»

Dette gir grunn til å anta at i dette tilfellet tilpasser skolen og lærerne til de forutsetningene som «Ole» har. Men som et annet aspekt så ligger ikke disse forventningene så latent til. I dette tilfellet kan man anta at foreldrene forventer dette som en integrert del av tilpassingen og dermed oppfatter foreldrene at de ikke har noen grunn til å tro at det ikke blir gjennomført. Spesielt når de har en oppfattelse av at skolehverdagen fungerer like godt for deres sønn som de andre som foreldrene referer til. Hvem disse andre er og hvilke utfordringer de har vites ikke. Det er mulig det er generelt alle de andre elevene i klassa eller så kan det være andre elever som også har utfordringer.

Under to av intervjuene forteller foreldrene at de opplever å må sitte sammen med sine barn når de skal gjøre lekser. De forteller at barna deres har behov for å ha en voksen ved siden av seg som kan gi positive tilbakemeldinger og motivere dem. Dette viser at barna har stort utbytte av at foreldrene sitter ved dem og kan rettlede, gi positive og oppmuntrende ord og veiledning. Dette gir grunn til å anta at foreldrene vet å kjenne sine barn godt og vet hvilke forutsetninger og behov de har. På denne måten gir de barna det de behøver av oppmuntring for at de skal gjennomføre leksene på best mulig grunnlag for å få opplevelse og følelse av noe som er positivt, og dermed kan barna oppleve mestring. Foreldrene forteller videre at i de tilfeller der foreldrene ikke sitter sammen med barna sine i leksesituasjoner, opplever de at barna fort faller ut og blir sittende å gjøre ingenting. Videre forteller foreldrene til to av barna at de gjør en del feil på grunn av at de enten er usikre eller ikke forstår oppgaven. Da oppleves det som et stort nederlag for barna at leksene må endres fordi det ikke er gjort på rett måte. På sikt kan slike negative erfaringer virke negativt på barns selvoppfattelse. I disse situasjonene kan det bli nødvendig at foreldrene ved hjelp av både oppmuntring og overtalelser, kan bygge opp barnets forventninger til videre innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Samtlige av foreldrene opplever at de må oppmuntre deres barn til å ta kontakt med venner. De understreker viktigheten av at deres barna får annen stimuli enn bare å være inne, samtidig som de viste forståelse for den sårbarheten som barna ofte opplever i samspill med andre. Foreldrene til «Ole» forteller:

«Han er jo glad i å være med venner, men... Jeg tror han blir sliten».

Videre utdypes det at samtlige av barna har vansker med å forstå, å finne ord og å gjøre seg forstått. Dette krever mye energi av barna. I Mead (1995) sitt perspektiv vektlegges dette med kommunikasjon og språk i prosessen med dannelsen av selv'et og viktigheten av dette med å ha en felles forståelse av fenomener som oppstår i samspill med andre. I et sosiokulturelt perspektiv på menneskets utvikling vektlegges språkets rolle mellom den indre tanken, den ytre interaksjonen og kulturer (Säljö, 2001). Disse perspektivene rundt språkets viktige rolle er med på å understreke kravene som stilles til barna. Krav som både er rettet til deres forutsetninger, evner og muligheter. Hvordan barnets opplevelse av å møte disse kravene, vil påvirke deres selvoppfattelse. Derfor er det viktig at foreldrene tilpasser sine oppmuntringer og overtalelser til barnets forutsetninger. Hvis foreldrenes oppmuntringer og overtalelser oppleves som utfordrende, kan barna oppleve dette som signal om hvordan foreldrene vurderer sine barn. Disse oppmuntringene og overtalelsene er med stor sannsynlighet blitt gjort med beste hensikt, men for noen kan det oppleves som negativt. Nettopp på grunn av at barna motiveres til å mestre en utfordring som er sterkt relatert til deres vanske og som de allerede har negative erfaringer med.

5.4.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Som tidligere sitert ser vi at foreldrene til «Ole» opplever titt og ofte at deres sønn kommer hjem fra skolen og er påvirket av negative situasjoner som har skjedd på skolen. Dette opplever foreldrene veldig på kroppsspråket hans og han blir påvirket av dette i en lang stund. Dette er situasjoner som ofte oppstår på grunn av språkvansken hans og opplevelsen av tilkortkommenhet og følelsen av å ikke ha forutsetning og mulighet til å forsvare seg påvirker selvoppfattelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når «Ole» opplever at de forventningene som stilles til han ikke er mulig å realisere på grunn av hans språkvansker, er det en naturlig reaksjon å bli påvirket av dette. Foreldrene hans forteller at de spesielt ser dette på kroppsspråket hans. I denne sammenheng kan det antas at han ikke har språklige forutsetninger for å redegjøre for de opplevelsene han har hatt på skolen. Dette blir

abstrakte opplevelser som kan være vanskelig å innhente og fortelle om videre til. Men følelsen og opplevelsen av at disse negative opplevelsene vil naturligvis ligge i han. Foreldrene uttrykker flere ganger under intervjuet at han har vanskeligheter på området å fortelle om forskjellige fenomener som han har opplevd. Dette gjelder både negative og positive opplevelser og erfarigner. Språket skal være et bindeledd mellom den indre tanken og interaksjonen mellom mennesker (Mead, 1995).

Under to av intervjuene kommer det frem at barna ikke liker å snakke og lese høyt i klassen og dette oppleves som skummelt. Som tidligere sitert forteller foreldrene til «Ole» at deres sønn har panikk for å snakke høyt i klassen. I disse situasjonene blir selvpoppfattelsen truet og satt under sterkt press og denne opplevelsen vil de fleste unngå. De reaksjonene som barna har, kan forsterke deres tro på å ikke mestre situasjonen og det blir på denne måten en selvpoppfyllende profeti som påvirker selvattribusjonen til barna (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Foreldrene til «Ida» forteller at deres datter oppleves på en annen måte hjemme enn ellers. En måte å forklare dette er at hjemme oppleves som den trygge base for «Ida» og her kan hun få utløp for alle sine følelser og reaksjoner. Dette tyder på at «Ida» kan takle situasjoner som oppstår, og kan kontrollere og tolke sine reaksjoner. Hun kan skjule sine fysiologiske og emosjonelle reaksjoner når hun er blant andre, mens når hun kommer hjem tar hun ut alt der hvor hun opplever trygghet. I følge foreldrene til «Ida» er det alltid rom for henne til å få utløp for sine reaksjoner.

Man kan tydelig se et mønster rundt disse fortellingene. Mønstret er at barna blir satt i situasjoner der de tidligere har gjort negative erfaringer, som er med på å legge press på og true selvpoppfattelsen deres. Forventningene er store. Bandura omtaler disse emosjonelle og fysiologiske reaksjonene som signaler på at vi ikke behersker situasjonen og disse vil påvirke våre handlinger og dermed hvordan oppfattelse vi har av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Språket skal vekke den samme følelsen i oss selv som det gjør hos andre mennesker. Når vi mennesker sitter inne med noe de vil formidle, men så setter språkferdighetene en stopper for dette, vil det påvirke oss. Da vil man ikke vekke den samme responsen i andre som det man gjør i seg selv og dermed blir selvpoppfattelsen negativt påvirket (Mead, 1995).

6. Refleksjon over funn

I forkant av undersøkelsen var jeg interessert i å undersøke hvilke faktorer som kan påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker. Det var spesielt ytre sosiokulturelle faktorer, samt forventninger til barna som var av størst interesse. På dette grunnlag valgte jeg å fremheve faktorer som ble presentert innenfor 4 tema – Interesser, venner/sosialt, skolesituasjon og forventninger. Jeg vil følgende reflektere samlet over funn fra disse 4 områdene.

Det fremheves både innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen at selvoppfattelsen vil være et resultat av de erfaringer som mennesket gjør på forskjellige områder. De subjektive erfaringene vi gjør, vil oppleves forskjellig fra menneske til menneske og vil tillegges forskjellig verdi. Menneskets opplevelser og erfaringer på et bestemt område vil være påvirket av en rekke faktorer. Til tross for dette har jeg i prosjektet synliggjort enkeltmenneskets opplevelser og erfaringer på det gitte området og det har på grunnlag av de individuelle fortellingene kommet til syne opplevelser og erfaringer angående sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og selvoppfattelse. På dette grunnlag har jeg studert hvilke faktorer som kan være med å påvirke selvoppfattelsen til tre barn med spesifikke språkvansker. Det er naturligvis variasjon blant disse, men samtidig ser jeg et tydelig mønster. Jeg vil nå reflektere over disse mønstrene ved å knytte de til valgt teori.

Ved å studere resultatene fra disse 4 overnevnte temaene kan man fastslå at en spesifikk språkvanske påvirker selvoppfattelsen til barn. Graden de påvirker selvoppfattelsen ses ved å studere de forventningene og vurderingene som andre gjør. Andres vurderinger og forventninger teller! De vurderingene og forventningene som disse barna opplever, gjør at barna registrerer et spekter av oppfatninger av seg selv. Dette påvirker barna, spesielt når det rettes mot noe de opplever som viktig. Utfra resultatene gir det grunn til å mene at språket oppleves som viktig for barna. Dermed vil tilkortkommenhet på dette området oppleves meget sensitivt for barna, spesielt med tanke på at de vurderingene som blir gjort ofte retter seg mot deres evner og forutsetninger, altså språket. På dette området er det vanskelig for barna å gjøre endringer og da kan det oppleves som en uoverkommelig utfordring. Språket er det viktigste redskapet vi mennesker har når det gjelder dannelsen av selvet og selvoppfatning. Språket sitt rolle i denne sammenheng, er som en brobygger mellom mennesker. Språket er med på blant annet å gi uttrykk for tanker, følelser og å

danne grunnlaget for en felles forståelse av fenomener. De vurderingene som blir gjort på dette området, samt mangel på mestring, vil påvirke selvoppfattelsen. Barna speiler seg i disse vurderingene som andre gjør. Videre ser vi ut fra resultatene viktigheten av å tilpasse forventningene til barnets forutsetninger og behov. På denne måten legges det til rette for opplevelser som gir gode erfaringer, som dermed påvirker selvoppfattelsen positivt. Videre ser vi tydelig at hvis barnet opplever mestring på områder som er viktige for både barnet selv og signifikante andre, oppleves dette som spesielt verdifullt.

Ut fra resultatene tolkes det, som sagt, at språket er et viktig redskap for selvoppfattelsen. Dette kommer til syne på alle de arenaene som barna ferdens, men spesielt skolen skiller seg ut. Skolen som system skaper grunnlag for en direkte sammenligning mellom barnas evner og prestasjoner, i form av blant annet klasser etter alder og at undervisningen blir tuftet på gjennomsnittseleven. I de tilfeller der det er barn som ikke er innenfor de rammer av hva som er forventet av en gjennomsnittselev, blir dette meget synlig. Kunnskapsløftet definerer ferdigheter som skolen skal jobbe etter, hvor blant annet det å skulle uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt å skrive og regne er ferdigheter som tillegges stor verdi. For barna blir det tydelig hvilke egenskaper og ferdigheter som verdsettes. Den opplevelsen av å komme til kort på disse områdene er ifølge funnene fra min studie, noe som negativt påvirker selvoppfattelsen til barna. En informant fortalte at deres barn hadde panikk for å snakke høyt i klassen og ofte kom hjem fra skolen med psykosomatiske symptomer. De observasjonene og vurderingene som blir gjort av barna i disse situasjonene, vil bli reflektert tilbake til dem og det er slike subjektive vurderinger som har stor innvirkning på mennesket. For at denne opplevelsen av tilkortkommenhet skal reduseres, viser forskningen min at man dele barna inn i grupper etter deres forutsetninger og behov. I disse situasjonene kan barna selv vise innad i disse gruppene hva de faktisk sitter inne med av blant annet egne tanker og kunnskaper. Barna vil ha et iboende ønske om å kunne realisere seg selv. Disse ønskene vil være mulig å imøtekomme ved å se på de mulighetene som er tilstede. I skolesammenheng hviler det et stort ansvar på læreren og pedagogikken i disse situasjonene. Lærerne skal tilpasse opplegget individuelt, slik at det blir tilpasset barnets behov og forutsetninger. Den hjelpen og veiledningen som læreren selv skal bidra med skal være tilpasset barnet. På dette grunnlag skal læreren legge til rette for opplevelser og erfaringer hos barna om gir følelse av at innsats hjelper.

Avslutningsvis, og som svar på problemstillingen som prosjektet reiser, mener jeg det er viktig å fremheve at det er av stor betydning for barn med spesifikke språkvansker, å ha signifikante andre, i denne sammenheng foreldre og lærere, som er engasjerte, har vilje til å stå på og gi støtte. På dette grunnlag mener jeg at barnets selvoppfattelse påvirkes positivt. Jeg mener disse barna da vil gis større mulighet for å føle at selvoppfattelsen styrkes, til tross for deres vansker med språket. Dette gjelder generaliserte andre, som er sosiokulturelle arenaer og miljøer der barna ferdes. På disse arenaene er språket et redskap for å være i samspill med andre, og å tilpasse forventningene og kravene på disse arenaene til barnas forutsetninger, behov og tilrettelegging for mestring, vil være fruktbart for selvoppfattelsen til barna. Dette på grunnlag av at de forventningene og kravene som stilles til barna skal være mulig å realisere. Vi mennesker må ha toleranse for at vi er forskjellige og barna må få utvikle seg på den måten som er best for dem. Barna skal føle seg unike og uerstattelige. På dette grunnlag vil man legge til rette for sammenfall mellom ideell og reel selvoppfattelse og da vil mennesket føle seg tilfreds (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som en digresjon og forslag til videre forskning på området, oppfordrer jeg ut fra resultatene fra denne studien å undersøke forholdet mellom spesifikke språkvansker og digitale verktøy. Resultatene fra min studie viser at barna i studien har stor utbytte av sine digitale hjelpemidler, både i undervisningen og skolearbeidet som gjøres hjemme. Foreldrenes oppfattelse er at det legges til rette for selvstendighet, motivasjon og mestring gjennom barnas bruk av Ipad og data. Dette er faktorer som er med på å legge til rette for gode opplevelser som styrker selvoppfattelsen. Gjennom digitale hjelpemidler kan barna komme til uttrykk på andre områder enn ved språket. Videre stilles spørsmålet om hvorfor barn med diagnosen spesifikke språkvansker ikke automatisk har rett på digitale hjelpemidler. Samtlige av foreldrene i undersøkelsen fortalte at de opprinnelig måtte skaffe dette på egenhånd. Med tanke på det arvelige aspektet ved denne diagnosen og de sekundærvanskene som i 60 % av tilfellene oppstår (Ottem et al., 2002), er det ingen selvfølge at foreldrene har kapasitet og mulighet til å skaffe barna disse hjelpemidlene. Som en mulig hjelp til alle menneskene der ute i det langstrakte land med spesifikke språkvansker – oppfordrer jeg til forskning på området mellom spesifikke språkvansker og digitale verktøy.

7. Litteraturliste

- Bele, I. V. (2008). «...og ingen sto igjen?» Avsluttende kommentarer til casene. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (101-120). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- og diskursanalys. I G. Bergström og K. Boréus. *Textens mening och makt* (2. opplag, s. 9-42). Studentlitteratur. (33 s.)
- Bishop, D.V.M. (1997). *Unkommen Understanding – Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Folkehelseinstituttet (2016). Språkvansker hos barn – faktaark. Hentet fra <https://www.fhi.no/studier/sol/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Føllesdal, D. & Walløe, L.(1996). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- De forente nasjoner: FN's barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: barnekonvensjonen*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2010). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og urdering*. (179-216). Oslo: Unipub.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47 (7). 608-610. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=117340&a=3
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Law, J. (2000). Childrens communication: development and difficulties. I J.Law, A Parkinson & R. Tamnhe (Red.), *Communikation difficulties in childhood: a practical guide* (s. 3-32), Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Sage pub.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: Massachussts Institute of Technology.
- Lian, A. (2009). Årsaker til spesifikke språkvansker. *Tidsskrift for Norsk Logopedlag* – 3/07. Hentet fra <http://norsklogopedlag.no/asaker-sprakvansker/>
- Lian, A., og Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 42(4), 3-12.
- Lian, A. og Ottem, E. (2008): Spesifikke språkvansker III: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (43-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mead, G. H. (1995). *Medvetandet jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Grahns Boktryckeri AB.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag.
- Mossige, J.(2010). Endelig håp for barn og unge med spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, 45(1), 1-2.
- NSD - Norsk Senter for Forskningsdata (2017). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordby, H. (2009). Verdier som sosial kapital. I R. Rønning og B. Starring (red.), *Sosial kapital i et velferdsperspektiv* (s. 147-160). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ottem, E. (2004). Diagnostisering av spesifikke språkvansker hos barn: inklusjons- og eksklusjonskriterier. *Nevropsykologi*, 7(2), 3-8.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen. *Skolepsykologi*, 44(1), 11-27.
- Ottem, E., og Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. I V. Bele (Red.), *Språkvansker – Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, E., Thorseng, L. A., Duna, K. E. og Green, T. (2002). *Språkvansker og Psykisk Helse. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 02-03 / 2002*. Hentet fra http://www.idunn.no/spesped/2002/02-03/sprakvansker_og_psykisk_helse
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rygvoid, A.L. (2004). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (3.utg., s. 197-216). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø – Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis- innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Wold, A. H. (2008). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (121-146). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Synnøve Myklestad
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 10.03.2016

Vår ref: 47183 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47183	<i>Spesifikke språkvansker og psykisk helse. Sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og dannelsen av selvet og selvoppfatning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Synnøve Myklestad</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Moen Libæk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Spesifikke språkvansker og psykisk helse”

Vedlegg 2

Bakgrunn og formål

Jeg tar en master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og i den sammenheng skal jeg gjennomføre et masterprosjekt i form av en studie med tema spesifikke språkvansker og psykisk helse.

Formålet med studien er at jeg vil undersøke hvilke mulige faktorer som kan være med på å påvirke selvpåfatningen til elever med spesifikke språkvansker. For å innhente denne informasjonen vil jeg gjøre intervju av foreldre av elever som er diagnostisert med spesifikke språkvansker.

Henvendelser til foreldre er gjort gjennom PPT.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju foreldre til barn i barneskolen som er blitt diagnostisert med spesifikke språkvansker. Intervjuene vil ha ca. varighet på 1 til 1 1/2 time og vil foregå i løpet av våren 2016. Tid og sted for når intervjuene skal gjennomføres blir vi enige om. Spørsmålene vil omhandle foreldrenes oppfattelse av hvordan deres barn har det – sett i forhold til situasjon hjemme, skole, fritid og sosialt. Intervjuet vil bli tatt opp digitalt og jeg vil gjøre enkle notater underveis i intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg som student og veileder som vil ha tilgang til informasjonen. Lyddopptakene av intervjuene vil oppbevares i safe, det samme med notatene.

Utfra intervjuene som skal gjennomføres vil jeg referere til enkelte sitater fra intervjuene i min besvarelse. For å ivareta anonymiseringen vil jeg bytte ut navnet til barna og evt. navnet til foreldrene. Dermed vil ikke deltagerne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes januar 2017. Alle opplysninger og lyddopptak vil i etterkant av avsluttet studie bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail camilla_moli@yahoo.no eller mobil 97 77 57 15. Henvendelser kan også gjøres til veileder Synnøve Myklestad på mail synnove.myklestad@hil.no eller på telefon 61 28 80 91.

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Vedlegg 3

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen
Camilla Moen Libæk
Hølenvegen 15
2625 Fåberg
Tlf: 97 77 57 15
Mail: camilla_moli@yahoo.no

Intervjuguide

Vedlegg 4

Innledning:

- Jeg forteller litt om hva hensikten med intervjuet er.
 - o Hensikten er å identifisere hvilke faktorer som kan påvirke selvoppfattelsen til barn med spesifikke språkvansker.
- Forteller om hva jeg er interessert i å få opplysninger om.
 - o Det jeg er interessert i å få opplysninger om dere som foreldre sine oppfattelse av hvilke faktorer som kan være med på å påvirke selvoppfattelsen til barn. Spesielt på områdene interesser hos barnet, venner/sosialt, skole og forventninger til barnet.

Anonymitetsbeskyttelse:

- Går gjennom samtykkeerklæringen.
- Presisere anonymiteten og at alle notater og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt.
- Vise godkjennelsen fra NSD.

Intro – bli litt kjent:

- Kan dere fortelle litt om barnet deres og den spesifikke språkvansken?
- Hvor gammel var barnet når dere fikk mistanke/følelse av at det var noe?
- Hva merket dere dette på? (gi rom for fortellinger)
- Hvordan var språkutviklingen til barnet deres?
- Kan dere fortelle litt om situasjonen rundt at barnet deres fikk diagnosen? Hvordan opplevde dere som foreldre at denne prosessen var for barnet? Og hvordan var prosessen for dere foreldre?
- Hvilken type spesifikke språkvansker har barnet deres?
- Hvilken informasjon fikk dere rundt denne vansken?
- Av hvem?
- Fikk dere noen råd/veiledning når det gjelder denne vansken? Sett i forhold til kommunikasjon, samspill i hverdagen, skole, venner og sosialt?

Interesser hos barnet:

- Er barnet med på noen fritidsaktiviteter. I så fall hvilke?
- Opplever dere at barnet deres trives med dette?
- Opplever dere at barnet deres føler mestring?
- Har barnet deres prøvd noen andre aktiviteter? Hvordan gikk evt. det? (gi rom for fortellinger)
- Hvordan opplever dere at språkvansken påvirker barnet på disse arenaene?

Venner/sosialt:

- Opplever dere at barnet deres har venner eller andre barn å være sammen med? På skolen? Hjemme?
- Liker barnet deres å holde på ting som andre på deres alder gjør? Mestrer det dette?
- Når barnet er sammen med andre barn – tyr det til barn på sin egen alder eller barn som er eldre/ynge enn seg selv?
- Hvordan opplever dere som foreldre at språkvansken påvirker barnet på disse arenaene?
- Opplever dere at dere som foreldre må være med som «støtte» på forskjellige aktiviteter og når barnet deres er sammen med andre barn? (gi rom for fortellinger)

Skolesituasjonen:

- Hvordan oppfatter dere at barnet deres har det på skolen?
- Hva gir barnet uttrykk for selv?
- Følger barnet standard undervisning eller gis det spesialundervisning? IOP?
- Har barnet deres ekstra ressurser i form av spesialpedagog (assistent) og eller hjelpemidler?

Forventninger:

- Først spørsmål rundt rollen til læreren. Hvilke forventninger har dere til læreren til barnet deres? Føler dere at disse innfris?
- Hvordan føler dere at de forventningene skolen stiller til barnet er realistiske?
- Hvordan opplever dere at skolens forventninger balanseres i forhold til vansken til barnet?

- Hvilke forventinger har dere som foreldre til barnet når det gjelder skolearbeid og lekser?
- Hvordan opplever dere tilretteleggingen i hverdagen hjemme? Er det noen spesielle situasjoner barnet trenger spesielt med støtte?
- Status når det gjelder fritid og sosialt? Hva tror dere dere må bidra med for at barnet kan få delta der det ønsker?
- Sist – hvordan opplever dere om foreldre at dere innfrir deres egne forventinger til dere selv?
- Hvis dere har fått informasjonen/veiledningen rundt vansken i forhold til deres rolle som foreldre, føler dere at denne har vært tilstrekkelig?

Avslutningsvis:

- Er det noe mer dere ønsker å tilføye av opplysninger, kommentarer eller tanker avslutningsvis?

Takk for deltagelsen og ditt/deres verdifulle bidrag.